

Educación bibliotecológica, documentación y humanidades

Brenda Cabral Vargas
Lina Escalona Ríos
Coordinadoras



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.

**Educación bibliotecológica,
documentación y humanidades**

COLECCIÓN
EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA
Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información

**Educación bibliotecológica,
documentación y humanidades**

**Brenda Cabral Vargas
Lina Escalona Ríos**

Coordinadoras



**Universidad Nacional Autónoma de México
2022**

Z668
E38

Educación bibliotecológica, documentación y humanidades / Coordinadoras Brenda Cabral Vargas, Lina Escalona Ríos. - México : UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2022.

ix, 262 p. - (Educación bibliotecológica)
ISBN: 978-607-30-6162-9

1. Enseñanza de la bibliotecología. 2. Ciencias de la información - Estudio y enseñanza. 3. Bibliotecología - Evaluación curricular. 4. Bibliotecarios - Formación profesional. I. Cabral Vargas, Brenda, coordinadora. II. Escalona Ríos, Lina, coordinadora. III. ser.

Diseño de portada: Nube Magenta

Primera edición: 25 julio 2022

D. R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información
Circuito Interior s/n, Torre II de Humanidades,
pisos 11, 12 y 13, Ciudad Universitaria, C. P. 04510,
Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México

ISBN: 978-607-30-6162-9

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

Publicación dictaminada

Impreso y hecho en México

Contenido

PRESENTACIÓN	VII
Brenda Cabral Vargas	
LA EVALUACIÓN CURRICULAR EN BIBLIOTECOLOGÍA: ENTRE EL PROCESO Y EL PRODUCTO	1
Brenda Cabral Vargas	
ESTUDIO DEL GRABADO EN IMPRESOS ANTIGUOS: FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL ARTE Y LA ESTÉTICA	19
María Estela Muñoz Espinosa	
¿CAPACITAR A HISTORIADORES EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ARCHIVÍSTICA? EXPERIENCIAS RECIENTES DE DOCENCIA EN EL INSTITUTO MORA, MÉXICO.	35
Iihutsy Monroy Casillas	
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL PERSONAL DE BIBLIOTECA.	59
María Elena Gómez Cruz, Genoveva Vergara Mendoza y Víctor Manuel Harari Betancourt	
LAS FRONTERAS DIFUSAS DE LOS DOCUMENTOS: EL LIBRO DE ARTISTA EN LA FORMACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA	75
Gabriela Betsabé Miramontes Vidal	
NUEVAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE LOS PROFESIONALES DE LA INFORMACIÓN DE CARA A LA CIENCIA ABIERTA: HACIA UNA REVISIÓN DEL PLAN CURRICULAR.	93
Karen Lizeth Alfaro Mendives, Yoselín Ore Herhuay, María Lucero Vásquez Claros, Arlington Marín Torres y Rocío del Carmen Marruffo Correa	
PANORAMA DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS TIC EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO	113
Luis Roberto Rivera Aguilera, Julio César Rivera y Guadalupe Patricia Ramos Fandiño	

LA TERMINOLOGÍA COMO FUNDAMENTO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR EN LAS CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN	141
María Teresa Múnera Torres	
ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LA MODALIDAD <i>BLENDED LEARNING</i> EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN DE LA LITERATURA.	161
André Armel Maguiña Ballón	
LOS DOBLES GRADOS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y EN EL ÁREA DE BIBLIOTECONOMÍA Y DOCUMENTACIÓN.	201
Carlos Miguel Tejada Artigas	
EVALUACIÓN CURRICULAR DE PROGRAMAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN EN PREGRADO Y POSGRADO. ALGUNAS LECCIONES APRENDIDAS.	217
Johann Pirela Morillo y Yamely Almarza Franco	
EL MERCADO LABORAL EN EL COLEGIO DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNAM.	231
Eric Marcial González Nando y Eva Gabriela Leyva Contreras	
LA EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA EN AMÉRICA LATINA: EN BUSCA DE LA CALIDAD	245
Lina Escalona Ríos	

Presentación

La educación superior poco a poco transita hacia una formación integral del ser humano; la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinares, de utilizar tecnologías para solucionar problemas de antaño y de relacionarse en ambientes socialmente diversos empieza a tener un papel central en el currículo de cualquier profesión. Se ha pasado de una enseñanza que le atribuía el éxito al dominio de conceptos teóricos y su aplicación en el mundo real a un modelo que apuesta a la investigación, la creación e innovación como motor de desarrollo y crecimiento socioeconómico.

Para afrontar tales requerimientos, las instituciones de educación superior se cuestionan la pertinencia de sus programas de estudios, lo que redundará en procesos de evaluación de la educación; también se debate —muchas veces desde el propio alumnado— el papel de las profesiones en el contexto de trabajos emergentes —como los datos, la inteligencia artificial, la ciencia y el conocimiento abiertos, entre otros.

De la misma manera se debe contemplar en los currículos de la bibliotecología y ciencias de la información aspectos contenidos en las ciencias sociales y las humanidades debido a que la bibliotecología

Educación bibliotecológica...

integra en sus saberes aspectos relacionados con el estudio del ser humano como ente social y su entorno, dando gran énfasis a aspectos como el comportamiento, las interacciones humanas y la cultura.

La educación bibliotecológica no ha sido ajena a estos escenarios. Entre las generaciones de jóvenes docentes y estudiantes de reciente ingreso ya es posible notar esa inquietud por hacer de la bibliotecología una disciplina fuerte, socialmente reconocida por manejar uno de los capitales más importantes de toda organización: la información. Son prueba de ello el interés por aprender sobre tecnologías de procesamiento de datos —ampliamente solicitado en industrias como la editorial—, de estar certificados en otras instituciones diferentes a la de su lugar de origen y la búsqueda recurrente de movilidad estudiantil, así como su inserción en industrias diferentes a las unidades de información.

Es preciso que la enseñanza de la profesión en las aulas también se transforme. Adoptar un modelo didáctico que favorezca el razonamiento del futuro bibliotecólogo es más que urgente, por ejemplo, dar los fundamentos de la organización documental para que el alumno sea capaz de desarrollar y entender sistemas de organización más que operar los ya existentes. Sólo con cambios así de ambiciosos, los egresados podrán mirar más allá de las actividades en las que socialmente se ha insertado a la bibliotecología.

Una empresa de este tipo no se da únicamente en el aula, la cooperación de las gestiones en turno de las escuelas y facultades es determinante. Hay que considerar como parte de los programas de trabajo una evaluación continua y contextualizada en los escenarios laborales a los que los bibliotecólogos se enfrentarán y aquellos a los que nos gustaría que afrontaran al terminar la carrera. Al evaluar el currículo no debe darse por sentado que las asignaturas, la bibliografía y el perfil de egreso son suficientes, sino que se debe despertar en el alumno su capacidad inquisitiva —cuestionar la profesión y cuestionarse a sí mismo—, incorporándola a su perfil profesional y permitiéndole siempre estar abierto al cambio.

La docencia bibliotecológica, los nuevos modelos didácticos y pedagógicos, el papel del profesional de la información en el siglo

XXI y la creación de un nuevo perfil son temas que están más vivos que nunca en una profesión como la nuestra que, día con día, se enfrenta por mantenerse presente ante el agitado paso de los cambios científicos, sociales y tecnológicos.

En este libro podrán transitar por diversos aspectos de interés las personas dedicadas a cuestiones relacionadas con la educación bibliotecológica, la documentación y las humanidades, pero también diversos profesionales que quieran indagar sobre cuestiones de la evaluación curricular, formación profesional, capacitación, evaluación para el desempeño del personal de biblioteca, competencias investigativas y muchos temas más.

Te invitamos a leerlos.

Brenda Cabral Vargas

La evaluación curricular en bibliotecología: entre el proceso y el producto

BRENDA CABRAL VARGAS

Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, UNAM

INTRODUCCIÓN

Las universidades tienen la loable labor de ser formadoras de recursos humanos, por tanto, han de buscar los caminos más idóneos que les ayuden a lograr sus funciones sustantivas, las cuales son la docencia, la investigación y la divulgación o impacto social; con ello, podrán incidir y coadyuvar en la satisfacción de necesidades sociales al mismo tiempo que se constituyen en generadoras de conocimiento. Esto implica, por un lado, conocer a profundidad el entorno social y, por otro, el análisis del desarrollo y condiciones actuales de las diversas disciplinas tanto en las ciencias como en las humanidades.

Una tarea sumamente relevante dentro de las universidades es la estructuración de los currículos de las distintas licenciaturas, así como la evaluación de los mismos; no es una empresa sencilla, debido a que armonizar los conocimientos impartidos en una escuela con las expectativas de los empleadores demanda de mucha información previa para poder hacer un análisis profundo; además se debe contar con elementos claros y objetivos, que nos lleven a realizar un balance entre el conocimiento teórico y el

práctico, que permitan establecer las mejores competencias para el desarrollo profesional futuro.

El término *currículo* comienza a desarrollarse a partir de la década de 1950 fundamentalmente en los Estados Unidos de Norteamérica. Los primeros trabajos fueron de Draper, siguieron los de Tyler, Bloom y Mager, hasta los más recientes de Taba y Goodman. En América Latina, su desarrollo conceptual ha resultado de los esfuerzos de autores como Ángel Díaz Barriga, Frida Díaz Barriga, J. A. Arnaz y C. Acuña, entre otros (Salas-Perea 1998, 76).

La evaluación curricular es el medio para conducir y proporcionar información respecto al diseño curricular, al relacionarlo tanto con la actualización de los programas vigentes como con los de nueva creación. Para llevar a cabo una evaluación del currículo se deben considerar varios aspectos, entre ellos: las necesidades sociales, las características de los estudiantes y docentes, las demandas del mercado de trabajo, las actividades y los recursos didácticos de diferente naturaleza, los modelos educativos, entre otros.

Se debe planear las funciones y responsabilidades de todas las personas que intervendrán en el proceso de evaluación curricular, dado que, en la medida en que todos trabajen en la forma concebida y de manera armónica, se logrará un currículo de calidad. Éste impactará en los egresados, no sólo para que dicha calidad influya en el proceso de la evaluación del mismo, sino para alcanzar el objetivo final que es tener profesionales formados con contenidos de calidad, que cuenten con conocimientos de acuerdo con los requerimientos de las distintas instancias consideradas y, al mismo tiempo, con una formación centrada en valores y al servicio de la sociedad.

ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LA EVALUACIÓN CURRICULAR

En el campo educativo, evaluar es difícil porque requiere “entrar en el análisis de todas las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la institución y por lo tanto implica y compromete a todos sus miembros y a las condiciones contextuales” (Brovelli 2001, 107).

La evaluación curricular tiene como objetivo “informar, valorar o emitir juicios —independientemente de las consecuencias— sobre los objetos que componen lo que se denomina currículo” (Díaz 2015, 24). Los componentes de este currículo son los programas de estudio, los campos de estudio y los cursos. Los primeros contienen la planeación del aprendizaje para los alumnos de cada grado escolar, mientras que el segundo componente se especializa en la experiencia de aprendizaje de un área particular del conocimiento y, por último, los cursos consideran lo que se aprenderá en un periodo de un año escolar (Glatthorn *et al.* 2009).

El currículo es un “eje y mediador que estructura la práctica educativa producida en la interacción de alumnos y docentes, y que desde su implementación condiciona el conjunto de políticas educativas” (Benavides y Manzano 2020, 5). El currículo guía el proceso de formación en el ámbito educativo formal (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación 2019). Posee dos dimensiones: una de implementación, referida al uso que se le da ya en el contexto educativo y que depende de un conjunto de factores sociales, culturales y de valores existentes en todos los actores de la comunidad educativa; la otra, de impacto, que se estima por el beneficio personal y social que genera en la persona formada.

Del artículo de Klenowski (2010) se desprende que la definición de *currículo* depende del contexto. Si el concepto emana de las políticas educativas, se le define como “el conocimiento que debe ser enseñado”. Por otro lado, visto a nivel de una institución educativa, es un conjunto de áreas de estudio en la que hay alcances, secuencias, planes docentes, contenidos, estándares, libros de texto, cursos y planeación del aprendizaje.

Entendemos por *currículo* el conjunto estrechamente interrelacionado de principios, conceptos y propósitos, que parten de las exigencias del encargo social y que se concretan en un plan y programa de estudios, el cual se organiza y desarrolla sobre la base de una estrategia docente, que abarca el pregrado y el posgrado como un *continuum* cuyos resultados se analizan a través de un sistema de evaluación de la competencia y el desempeño profesional, que lo retroalimenta permanentemente (Salas-Perea 1998, 77).

La evaluación curricular analiza los resultados que generan los elementos propios del currículo y su vinculación o no con lo que se esperaba obtener. El análisis considera cursos, programas y objetivos de aprendizaje. Por otra parte, al evaluar se pregunta cómo mejorar el currículo (Díaz 2015). Una evaluación a nivel de los elementos constituyentes del currículo es una evaluación intrínseca (Brovelli 2001) y toma en cuenta lo siguiente:

- Propósitos o intencionalidades del currículum
- Adecuación contextual del diseño curricular
- Adecuación a las normativas vigentes si es que existen
- El modelo de currículum que fundamenta la práctica
- Los elementos configuradores del diseño curricular
- El o los modelos de enseñanza que desarrollan en la práctica los profesores
- El modelo/s y teoría/s acerca del aprendizaje de los alumnos
- Las programaciones de los profesores a nivel de aula
- La coherencia entre el diseño y el desarrollo curricular
- La transferencia del diseño curricular a la práctica
- La vivencia del currículum por parte de sus actores y su influencia en la formación del profesorado
- Los resultados de los aprendizajes (Brovelli 2001, 112).

En lo que se refiere a los resultados producidos, se toma en cuenta el desempeño de los egresados. Durante la evaluación es pertinente conocer en qué actividades se están desarrollando los exalumnos y los lugares o sectores en donde laboran.

Al momento de preparar la evaluación es necesario establecer un diseño o manera en la que se llevará a cabo. Klenowski (2010) dividió en cuatro formas o tipos posibles:

- Evaluación iluminativa: identificación de factores y problemas importantes en el momento de evaluar.
- Evaluación naturalística: recolección de datos cualitativos para el diseño de la evaluación.
- Evaluación representacional: descripción del contexto educativo mediante la recolección de datos cualitativos.

- Evaluación transaccional: recolección de datos sobre la interacción entre el evaluador y quien es evaluado.

De acuerdo con Glatthorn, Boschee, Whitehead y Boschee (2009, 357), para evaluar el currículo se considera su mérito (*merit*) y su valor (*worth*). El mérito “se refiere al valor intrínseco de una entidad —valor que es implícito, inherente e independiente de la situación. El mérito se establece sin referencia a un contexto. El valor, por otra parte, es el valor de una entidad en relación con un contexto o situación específica”.

Las razones por las que se evalúa pueden ser formativas o sumativas (Klenowski 2010). Al tener en mente una visión crítica sobre lo que está ofreciendo el currículo e intenciones de modificarlo o mejorarlo, hay una evaluación formativa; por su parte, en la sumativa se valora lo que el currículo puede producir y los valores (*worth*) asociados al mismo.

A lo largo del tiempo se han propuesto diferentes modelos de evaluación curricular, algunos basados en los productos y logros académicos de los estudiantes; otros, en donde el acopio de información cuantitativa o cualitativa es la parte medular de todo el proceso. Las investigaciones de Glatthorn y colaboradores (2009) y de Klenowski (2010) coinciden en que el modelo centrado en objetivos de Tyler, también llamado *currículo conductual*, es el primero del cual se tiene registro (1949 y 1956). A éste le siguieron los modelos de Scrivens en los noventa y Stakes en 2004. El siguiente cuadro presenta estos modelos.

Cuadro 1. Modelos de evaluación curricular

Modelo	Descripción	Criterios o instrumentos
Modelo centrado en objetivos de Tyler o currículo conductual	Evalúa con el propósito de modificar el currículo para que se ajuste a las necesidades de la industria. Establece objetivos para regir el comportamiento del estudiante.	Considera el producto generado a través del currículo (<i>inputs</i> y <i>outputs</i>). Evaluación de objetivos: objetividad, confiabilidad y validez.

Educación bibliotecológica...

Modelo libre de metas de Scrivens	Considera que el currículo puede tener efectos subversivos —como causar desinterés por un área— aunque mejore ciertas habilidades. El modelo introdujo la evaluación formativa y sumativa.	Mérito o valor de los objetivos. Correspondencia entre los programas y la satisfacción del alumno.
Modelo responsivo de Stake	Consiste en una matriz en donde se describe la evaluación a partir de sus intenciones y lo que se observa al aplicarla. En la misma matriz se establecen estándares para valorar el currículo y éstos se contrastan con un juicio emitido por el evaluador.	Matriz de descripción y juicio de la evaluación del currículo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Glatthorn *et al.* (2009) y Klenowski (2010).

En la evaluación curricular también importan las apreciaciones que se tienen sobre el conocimiento adquirido. En 1979, Elliot Eisner propuso una apreciación crítica del currículo a partir de dos constructos: conocimiento y crítica (Glatthorn *et al.* 2009). *Conocimiento*, para Eisner, es reconocer aquello que es significativo a partir de lo que se percibe y se tiene como experiencia con el fin último de entender cómo aquello puede formar parte del aula. Por otro lado, *crítica* implica extraer las cualidades del currículo a partir de una caracterización, interpretación y emisión de un juicio de valor que permita mejorar el proceso educativo.

Cada currículo es el resultado de:

- definir los principios, propósitos y objetivos educacionales;
- analizar el contexto, el educando y los recursos humanos, materiales y financieros requeridos;
- especificar las normas, métodos, procedimientos y medios que se emplearán; y
- establecer el sistema de control y certificación académica (Salas-Perea 1988, 77).

Cuando se ha decidido planear el proceso de evaluación de un currículo, se debe conocer que existen métodos, procedimientos, y

hasta se pueden hacer ciertas preguntas antes de empezar dicha evaluación, como las planteadas por Kaufman (1973) quien, de acuerdo con Stufflebeam, propone las siguientes como criterios básicos para evaluar el currículo:

- a) ¿El currículo es completo, en el sentido de integrar todas las experiencias de aprendizaje y, al mismo tiempo, aísla problemas de gran prioridad para darles solución inmediata?
- b) ¿El currículo es realista en cuanto a que se asienta en la naturaleza real de la sociedad y sus problemas vitales, en la naturaleza real del organismo humano y sus maneras de aprender y progresar?
- c) ¿Tiende, el currículo, a democratizar la vida social de la institución, los procesos didácticos y la administración de la escuela?
- d) ¿El currículo es de naturaleza cooperativa? Es decir, ¿las decisiones sobre qué y cómo trabajar fueron tomadas por un grupo interdisciplinario?
- e) ¿El currículo da oportunidades de progreso profesional al personal académico y administrativo?
- f) ¿El currículo tiende a aclarar el propósito real de la educación?

Las preguntas también dependen de la finalidad y el momento de la evaluación curricular, es decir, si es de un currículo nuevo o de reciente creación.

LA CALIDAD EN LOS PROCESOS Y PRODUCTOS EDUCATIVOS

La excelencia académica constituye uno de los elementos de mayor importancia y controversia en la educación superior contemporánea, pues su determinación se encuentra estrechamente vinculada a los procesos de la evaluación curricular y a la acreditación académica de las universidades. Actualmente, los grandes cambios y los avances continuos tanto de índoles disciplinarias como

tecnológicas nos obligan a analizar los resultados obtenidos para modificar, adecuar o realizar los ajustes oportunos de manera cíclica, considerando la situación educativa y social.

La calidad académica no es una abstracción, sino un referente social e institucional y sus resultados tienen que ser analizados, no sólo en términos cognoscitivos y conductuales, sino en cuanto a la producción intelectual y científica y cómo dan respuestas las universidades a las necesidades planteadas por la sociedad.

Desde 1998, la UNESCO ha hecho alusión a la calidad de la educación, a la que define como el grado en el cual la institución logra los objetivos que ha previsto de forma coherente sobre la base de criterios definidos por ésta y centrada en procesos ejecutados para alcanzarlos de forma sistémica. La calidad requiere que la enseñanza superior se apoye en una dimensión internacional que incluya el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos y la movilidad tanto de los profesores como de los estudiantes, articulados por proyectos de investigación internacionales, teniendo en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales (UNESCO 1998).

La evaluación curricular facilita la optimización de cada uno de los elementos del proceso al proporcionar la información necesaria que permita establecer las bases confiables y válidas para modificar o mantener dichos elementos, siempre en beneficio de la calidad educativa.

Algunos autores centran y relacionan la evaluación con el concepto que se desea analizar. Casanova (2012), por ejemplo, lo relaciona con la calidad y nos menciona que no es fácil abordar el tema, debido a que esta última cambia y se percibe de distinta manera de acuerdo con los espacios y épocas. Para este autor la calidad es:

Algo casi intangible, variable, dinámico, que cambia con el tiempo y con las personas que lo definen, con las ideologías, con las creencias, con los presupuestos pedagógicos de los que se parte, ciertamente no es fácil llegar a un consenso sobre lo que supone la calidad en la educación. El debate está abierto —y, de momento,

sin cerrar—, con múltiples facetas desde las que enfocar las diferentes vertientes que componen esa pretendida calidad, por todos buscada pero en muchos casos malentendida o supuestamente lograda con la aplicación de programas parciales (deporte, idiomas, paz, interculturalidad, etc.) que, en la realidad, no contribuyen a su consecución como tal, globalmente considerada, derivando en personas formadas integralmente y no solo en estudiantes bien adiestrados en determinados elementos instructivos más o menos de actualidad, que es lo que se busca en muchos casos para “vender” la calidad de un sistema o de un centro docente (Casanova 2012, 8).

Con lo dicho por Casanova nos damos cuenta de que estamos frente a un problema no fácil de atender debido a que la calidad no es algo uniforme sino depende de muchos factores, que incluyen no sólo al país sino a la institución que pretende lograr dicha calidad.

Se sabe que la educación de calidad es algo que se persigue por todos los países y está contemplada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la UNESCO dentro de la Agenda 2030. Este objetivo, que es el cuarto, constituye la síntesis de las ambiciones de la educación, cuyo objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” de aquí al año 2030.

Pero como dice Casanova, las mejores y más altas finalidades que se proponen para la educación se quedan en nada si no se transforman en un currículo accesible y universal para toda la población estudiantil. Los centros docentes y las aulas son los espacios donde se producen los hechos educativos y es ahí adonde deben llegar las decisiones políticas y técnicas que se adopten para la mejora de la educación, a saber:

- La percepción de los estudiantes como forma para mejorar métodos para la enseñanza.
- Autoevaluación continúa del profesor sobre su ejercicio y objetivo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Una evaluación acorde con las TIC porque son un parteaguas de la sociedad.

Para tener calidad en el currículo, éste debe ajustarse a las necesidades sociales, a las demandas del mercado laboral, a los intereses de los estudiantes y los docentes, y no sólo cumplir con aspectos internos del mismo, como son la secuencia y la organización de las asignaturas y las unidades temáticas

Además, como cita Pirela (2009), evaluar el currículo, en general, y los planes y programas de estudios que lo integran implica articular esfuerzos para construir metodologías de evaluación en las cuales participen todos los actores vinculados con los procesos de formación profesional, con miras a garantizar elevados niveles de calidad y pertinencia, asumiendo que estos procesos son el punto de partida para la acreditación de planes y programas, así como la internacionalización.

LA EVALUACIÓN CURRICULAR EN EL ÁMBITO BIBLIOTECOLÓGICO

La creciente transformación en el mundo de la información basada en el uso extendido de tecnologías innovadoras ha demandado, desde hace años, la revisión de los planes y programas de estudios de las escuelas de bibliotecología para que los profesionales tanto de esta disciplina como de estudios de la información puedan cumplir con las demandas informativas que requiere la sociedad.

El cambio en la manera como se produce y se consulta la información, el uso de dispositivos móviles o virtuales, el cambio en los espacios, los servicios informativos a comunidades diversas, los nuevos formatos y soportes informativos han impulsado estudios por parte de especialistas e investigadores para determinar novedosas metodologías o abordajes en la reformulación de currículos bibliotecológicos de vanguardia. El debate se centra en deducir qué enfoques son los más adecuados, cómo armonizar los conocimientos impartidos en una escuela con las expectativas de los empleadores, cómo realizar un balance entre el conocimiento teórico y el práctico, y cuáles son las mejores competencias para el desarrollo profesional futuro.

Como afirman Drabenstott y Burman (1997), la formación de bibliotecarios debe ser repensada, a partir de una revisión masiva del plan de estudios, si queremos producir graduados que puedan contribuir a la mejora de este mundo cambiante. Estos autores proponen la eliminación de algunos cursos y mejor comprensión de la estructura de varias disciplinas relacionadas con la generación, organización y uso de la información. El bibliotecario debe estar preparado para no simplemente trabajar en la biblioteca como institución, sino para ser especialista y facilitador de información y comunicación capaz de actuar en diferentes entornos; es decir, como miembro de pleno derecho de un grupo de investigación o actuando como agente autónomo bien capacitado. Concluyen afirmando que las escuelas de biblioteconomía deberían animar a los alumnos a realizar nuevas investigaciones y prácticas suficientes y a que interactúen con otros departamentos, como ingeniería o informática, lo que los llevaría a ser más audaces y con nuevas ideas.

Sin embargo, estas revisiones curriculares, en el mejor de los casos, se constituyen en actividades periódicas cuando se trata de evaluar el grado de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, frecuentemente condicionadas por los programas de acreditación. Así vista, la evaluación de los programas de estudios se realiza bajo una motivación fuera del ámbito institucional. Maki (2002) nos dice que cuando las instituciones están motivadas internamente, la evaluación se transforma en una actividad orgánica y en un ciclo sistemático, como se puede ver en la figura 1, con la participación de los comités académicos, el claustro de profesores y el personal administrativo. Maki (2020) propone una guía de evaluación en tres pasos que es de indudable interés para las escuelas de bibliotecología.

Hoy en día, la cultura de la evaluación del currículo representa un interés mayúsculo para universidades de países desarrollados como se ha consignado en las secciones anteriores y, como lo demuestra la siguiente experiencia canadiense, llegan a constituirse en programas especializados bajo la óptica del aseguramiento de calidad y la mejora continua. La Universidad de Calgary (2021)

Figura 1. Ciclo de la evaluación



Versión al español realizada por la autora a partir de la obra de Maki 2020.

fundó un instituto especializado en la evaluación del currículo de cada programa académico, en el que participan académicos que imparten clases dentro de ellos, con el propósito de optimizar las experiencias de aprendizaje estudiantil para fortalecer el currículo para los cinco años subsecuentes.

Georgy (2010) consigna en su publicación los esfuerzos realizados en Europa para desarrollar un currículo estándar único para todos los países a partir del año 2000. Los programas de estudios de cada universidad europea se caracterizan en tres niveles: licenciaturas con una amplia gama de conocimientos generales y posgrados con información especializada combinada con investigación a profundidad. Para el caso de bibliotecología y ciencias de la información, se trató de desarrollar un currículo central con

materias esenciales con conocimientos básicos de la disciplina que se pueden integrar en la práctica. El proyecto denominado *European Joint Core Curriculum in Library and Information Science* fue ampliamente debatido por grupos de especialistas de 47 países europeos. Igualmente, concluyeron que el currículo no sólo debe responder a los requerimientos de los empleadores (las bibliotecas), sino que debe reforzar las competencias para adaptarse a temáticas emergentes, como la gestión del conocimiento o la inteligencia competitiva, junto con habilidades culturales, como la administración del tiempo o el pensamiento crítico, que no deben ser asignaturas dispersas o separadas de un tronco común.

Tella (2020) nos demuestra que los bibliotecarios y estudiantes necesitan desarrollar todas las competencias necesarias para satisfacer los requerimientos laborales de la cuarta revolución industrial. En ésta, las tecnologías como el Internet de las cosas, servicios en la nube, la robótica, la inteligencia artificial, *blockchain* y *big data* demandan habilidades totalmente nuevas, como la curaduría de la información, investigación profunda, pensamiento analítico e innovación, inteligencia emocional y análisis de sistemas, entre muchas otras.

Por su parte, Khailova (2020) describe cómo el panorama de la educación superior en los Estados Unidos ha cambiado en los últimos años debido a los altos costos en las colegiaturas. Sostiene que cualquier programa nuevo de maestría tiene que enfocarse en el desarrollo de habilidades laborales para ayudar al estudiante a mejorar su desempeño profesional llegado el momento. Su propuesta emplea el método del mapeo del currículo o mapeo curricular, el cual consiste en el análisis sistemático del contenido de un programa de instrucción dentro del currículo de una escuela para determinar su coherencia, su adecuada seriación y los indicadores de logros. Por lo tanto, se indagan aspectos específicos como qué se enseña, en qué orden, con qué métodos y cómo es evaluado. Las respuestas se grafican y se contrastan con los resultados de la eficiencia terminal, lo que permite a los investigadores identificar los elementos centrales del currículo, cómo se relacionan entre sí y deducir sus estructuras dominantes. El resultado

final se muestra en un esquema o en un mapa que resalta las carencias, las redundancias o la no correspondencia con las áreas.

Otro método de evaluación curricular utiliza datos basados en la evidencia. En Japón, Toshimori (2011) menciona que la reforma del currículo de una escuela de bibliotecología en la ciudad de Tsukuba se basó en los resultados de encuestas realizadas a los estudiantes porque consideraban que su alta satisfacción dentro del programa académico era la base para las reestructuraciones curriculares. En el Colegio de Bibliotecología de la UNAM, para la evaluación y actualización de su currículo se consideran también encuestas a los egresados para saber qué tanto su formación les ha permitido satisfacer las demandas del mercado laboral.

Para Saunders (2015), las investigaciones sobre la evaluación curricular se dividen en dos grandes categorías: aquéllas que discuten sobre las habilidades o competencias genéricas o específicas por tipo de biblioteca y las que relacionan el currículo con el espacio laboral. Aclara que todo programa o currículo posee la característica de formar a profesionales que laborarán en diversos escenarios, desde lo académico hasta la iniciativa privada, lo que demanda conocimientos especializados o únicos que no siempre están presentes en la formación básica. De modo semejante al método de evaluación curricular de Toshimori (2011), Saunders (2010) se enfoca en una revisión curricular a partir de estudios realizados a profesionales en activo, que pueden dar testimonio de las carencias formativas de las escuelas de bibliotecología, así como las habilidades o competencias requeridas para el campo laboral. En uno de sus estudios, encontró que los empleadores demandan que los recién egresados tengan una combinación de conocimientos teóricos y habilidades prácticas, lo que significa que los estudiantes no reciben suficientes insumos educativos eminentemente prácticos. Los resultados de encuestas y estudios realizados a profesionales con ciertos años de experiencia también aportan suficientes datos para la evaluación curricular de las escuelas de bibliotecología, concluye dicha autora.

Para que una evaluación curricular en el ámbito bibliotecológico sea completa debe incluir tanto la evaluación interna como la

externa; en la interna se tomarán aspectos como la congruencia o coherencia de los elementos curriculares en cuanto a la relación de correspondencia y proporción entre ellos. Y en la evaluación externa se podrá considerar el marco de referencia que sustenta el currículo o investigar las necesidades sociales que abordará el egresado, a partir del análisis de su práctica social, por mencionar sólo algunos aspectos.

CONCLUSIONES

En este documento se enfatiza la necesidad de que la evaluación de los currículos de las instituciones de educación superior se constituya en una de las principales acciones para formar a estudiantes con capacidades, habilidades y competencias vanguardistas que cumplan con los requerimientos laborales que demandan las sociedades complejas y no dejar que esto se resuelva exclusivamente a partir de la práctica profesional. La evaluación curricular tendrá que considerar los fundamentos del modelo educativo de cada institución para generar una nueva cultura universitaria en torno al currículo.

Existen diversos métodos y procedimientos que buscan dotar de elementos teóricos para sustentar la validez de las evaluaciones curriculares; sin embargo, no hay que perder de vista que para que las universidades cumplan con su cometido de reformular los currículos en forma adecuada, con estándares de calidad, el sistema educativo debe considerar que la evaluación no responde a eventos cíclicos, sino convertirla en un proceso integral y permanente dentro de las actividades educativas centrales. A su vez, no sólo se debe tener cuidado en el proceso a seguir para la evaluación curricular sino en el producto final, que debe impactar en el profesional egresado y redundar en la optimización de la toma de decisiones que permita, por ende, movilizar de manera eficaz, eficiente y articulada un conjunto de factores (procesos, recursos, resultados) al servicio del currículo.

Lo anterior se comprueba en el caso de las evaluaciones en el campo de la bibliotecología, al ser una profesión dinámica donde las crecientes tecnologías aplicadas a la información potencian y modifican el perfil de egreso de los estudiantes, dado que el mercado laboral demanda competencias sumamente específicas para este mundo inmerso en la cuarta revolución industrial.

BIBLIOGRAFÍA

- Benavides Lara, Mario Alberto. 2018. "Evaluación curricular e investigación. Un recuento de lo hecho en el INEE de México". *Diálogos sobre Educación* 11, no. 20: 1-23, <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.546>.
- Brovelli, Marta. 2001. "Evaluación curricular". *Fundamentos en Humanidades* 2, no. 2: 101-122, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1280055>.
- Casanova, Ma. Antonia. 2012. "El diseño curricular como factor de calidad educativa". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10, no. 4: 6-20, <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=551/55124841002>.
- Díaz Villa, Mario. 2015. "La evaluación curricular en el marco de la evaluación de la calidad". *[Con]textos* 4, no. 14: 19-30, <https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/642/542-1061-2-CE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Drabenstott, Karen M., y Celeste M. Burman. 1997. "Revisão analítica da biblioteca do futuro". *Ciência da Informação* 26, no. 2, <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf>.
- Georgy, Ursula. 2010. "Curricula development in library science: A nation-wide core curriculum?" *Education for Information* 28, no. 2-4: 203-213, <http://doi.org/10.3233/EFI-2010-0913>.

- Glatthorn, Allan A., Floyd Boschee, Bruce C. Whitehead, y Bonni F. Boschee. 2009. "Curriculum Evaluation". En *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*, Allan A. Glatthorn, Floyd Boschee, Bruce C. Whitehead y Bonni F. Boschee, 356-381. Thousand Oaks: Sage. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/44333_12.pdf.
- Khailova, Ladislava. 2021. "Using curriculum mapping to scaffold and equitably distribute information literacy instruction for graduate professional studies programs". *Journal of Academic Librarianship* 47, no. 1, <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020>.
- Klenowski, Val. 2010. "Curriculum Evaluation: Approaches and Methodologies". En *International Encyclopedia of Education*, editado por Penelope Peterson, Eva Baker y Barry McGaw, 335-41. Ámsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00069-5>.
- Maki, Peggy. 2002. "Developing an assessment plan to learn about student learning". *Journal of Academic Librarianship* 28, no. 1-2: 8-13, [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(01\)00295-6](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(01)00295-6).
- Salas Perea, Ramón S. 1998. *La evaluación en la educación superior contemporánea*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Saunders, Laura. 2015. "Professional Perspectives on Library and Information Science Education". *Library Quarterly* 85, no. 4: 427-453, <http://doi.org/10.1086/682735>.
- Tella, Adeyinka. 2020. "Repackaging LIS professionals and libraries for the fourth industrial revolution". *Library Hi Tech News* 37, no. 8: 1-6, <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1108/LHTN-02-2020-0016>.
- Toshimori, Atsushi, Chieko Mizoue, y Makoto Matsumoto. 2011. "Curriculum reform in library and information science education by evidence-based decision making". *Education for Information* 28, no. 2-4: 305-314, <http://doi.org/10.3233/EFI-2010-0913>.
- University of Calgary. 2021. "Curriculum Review", Taylor Institute for Teaching and Learning, University of Calgary. <https://taylorinstitute.ucalgary.ca/curriculum/review>.

Estudio del grabado en impresos antiguos: formación profesional para el arte y la estética

MARÍA ESTELA MUÑOZ ESPINOSA
Instituto Nacional de Antropología e Historia

INTRODUCCIÓN

Para poder entender el estudio de la formación profesional en el diseño curricular, es importante conocer, para el mejor desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico de los diferentes proyectos. Se prescribe una concepción educativa determinada que, al ejecutarse, pretenda solucionar problemas y satisfacer necesidades y que su evaluación posibilite los mejores resultados (Fernández sf). En la mayoría de las ocasiones es importante el diagnóstico de las necesidades, que además refleje el perfil del alumno y la conformación del plan de estudios de la universidad donde se espera que alcance un desarrollo con el mayor éxito de aprendizaje.

Por tal motivo, para los estudiosos de la temática de impresos antiguos es importante que por lo menos tengan las bases necesarias para conocer la obra literaria en todo su contexto y lo que ello conlleva, es decir: el título de la obra, el tema que trata, en qué idioma fue escrita, las imágenes que poseen, los artistas que firman sus estampas, los privilegios (aprobaciones y comentarios),

nombre del autor, de los impresores y editores, año y lugar de impresión y la fidelidad del texto cuando es reeditado del original.

En esta investigación se desarrolla el estudio de la portada de un impreso que contiene un grabado de finales del siglo XVII, que presenta una imagen bíblica, para la enseñanza-aprendizaje de su interpretación iconográfica e iconológica. En su estudio, el alumno deberá poseer las bases culturales, habilidades y conocimientos necesarios para el desarrollo de una perspectiva de sentido de observación.

ANTECEDENTES

Los libros sagrados fueron escritos en la lengua hablada, para aquellos a quienes estuvieron destinados. El conjunto de libros del Antiguo Testamento fue escrito en lengua hebrea, algunos de ellos en arameo, de la misma familia del hebreo, así como en griego. De los libros del Nuevo Testamento, sólo el Evangelio de san Marcos fue escrito en arameo y los otros fueron escritos en lengua griega y más adelante en su versión latina (*Sagrada Biblia* 1985, 8-9).

Las primeras imágenes religiosas que ilustraron los impresos se remontan a la época Antigua. Durante varios siglos estas imágenes han tenido importancia para la religión del cristianismo, forman parte de la transmisión de la cultura y reflejan el gusto por el arte gráfico en las diferentes épocas de la historia a lo largo del tiempo. De alguna manera, el artista, a través de su vida cotidiana y de su experiencia, elaboraba estampas hagiográficas haciendo hincapié en los milagros y martirios, destinados a tener un lugar en la devoción para el dogma cristiano.

Los autores de impresos como los grabadores fueron por lo regular eclesiásticos y artistas que tenían varias habilidades y que interpretaron momentos de la vida de los santos, de vírgenes, de mártires y de Doctores de la Iglesia, ilustrando su obra con una estampa en la portada principal que hacía alusión al texto escrito.

En el siglo XVII el libro tuvo mayor importancia en la producción de las estampas, que encontró elementos en común con la ilustración

del texto, lo que se tradujo en grandes frontispicios. Una de las características del libro barroco fue el menor número de ilustraciones y su técnica xilográfica pasó a segundo término.

Para este siglo el libro comenzó a tener cambios: se agregaron otro tipo de imágenes que resaltaran en los impresos y los hicieran más llamativos, como retratos o elementos de la vida cotidiana, característicos de la época (Carrete Parrondo y Checa Cremades 1987, 257), escudos nobiliarios, emblemas, alegorías.

METODOLOGÍA PARA SU ESTUDIO

Para analizar una imagen es importante el uso de un método científico que ayude al proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el alumno, que lo lleve a determinar el corpus de interpretación para el estudio de las artes visuales, el significado de símbolos, alegorías e historias, con sus posibles datos, para buscar una correcta interpretación en la investigación iconográfica. Para llevar a cabo y realizar un análisis crítico, el estudiante se enfrentará a los textos, a través del estudio de la historia del pensamiento, para determinar una construcción teórica frente al objeto de estudio por medio de sus cualidades culturales y de enseñanza, de sus motivaciones, conocimientos previos, nivel de desarrollo intelectual y preparación profesional. De este modo, el estudiante podrá llevar a cabo desde un principio el análisis de observación de los fenómenos naturales, de los testimonios o huellas humanas, de un concepto a definir y a desarrollar. Se dará a comprender por medio de la descripción y la interpretación de una obra de arte, en este caso de un grabado, que presenta todo concepto histórico-religioso que se basa en las categorías del tiempo y de espacio.

La metodología para llevar a cabo este proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante los contenidos del lenguaje que presenta una obra de arte, como una estampa, que representa diversas temáticas en sus diferentes disciplinas, se puede plantear conforme a su interpretación en signos, emblemas, figuras, imágenes, atributos o en diferentes expresiones de personajes de la historia, para plantear

una narrativa a través de la literatura, de la historia, de la religión, de la filosofía, de la arquitectura, de la teología, según la imagen que se desarrolle conforme a la temática.

El estudio es el proceso que se puede llevar a cabo para reconocer, interpretar y clasificar los elementos principales, de acuerdo con una concepción histórica general y del propio tiempo. Tal concepción histórica sólo podrá construirse sobre monumentos y documentos concretos para llegar al método de interpretación científica.

Se puede entender que la iconografía, en la actualidad, es la ciencia que estudia y describe las imágenes conforme a los temas que desean representarse, identificándolas y clasificándolas en el espacio y el tiempo, precisando su origen y su evolución (González de Zárate 1991). En este apartado trataremos dicho estudio, para lo cual nos basaremos en la metodología que se utiliza para la descripción de imágenes o figuras emblemáticas con el fin de determinar su significado y composición.

Para el análisis del grabado se tomó como referencia la metodología de Erwin Panofsky, quien señala que “La iconografía es la rama de la historia del arte que se ocupa del contenido temático o significación de las obras de arte, en cuanto algo distinto de su forma” (Panofsky 1993, 46). El autor denomina su método como el *asunto*: es el contenido temático de la obra de arte, distinto totalmente a la forma, y por ello lo establece en tres niveles de significación: el “primario o natural” que se subdivide en “fáctico y expresivo”; el primer término marca acciones separadas del concepto y el segundo define acciones o acontecimientos reveladores de la psicología. En general se refiere a la obra de arte como la representación de objetos naturales y la identificación de formas puras (*ibid.* 47-48). El mundo de los motivos artísticos y su enumeración es una simple descripción preiconográfica.

El grabado que se presenta en este documento es una portada de arte sacro, elaborado bajo la técnica calcográfica, y lleva por título *Commentaria in Pentateuchum Mosis*, del año 1697 y reproducido en 1704.

El primer nivel de estudio es un análisis de los motivos artísticos. Se observa una portada en forma de retablo. La obra muestra

a Moisés sentado en la posición central. En sus manos lleva dos tablas y sobre su cabeza, al centro, se observan cuatro rostros y, de cada lado, un personaje masculino arrodillado en posición de veneración. En cuanto a los colores, son tonos de grises a negros y blancos, los cuales incitan al espectador a observar y generar el recorrido visual alrededor de esta sección.

En la parte inferior de la obra se distinguen varios personajes representados en tonos grisáceos muy oscuros, los cuales contrastan con el cielo tan claro y dan realce visual a su sola presencia. En cuanto a la línea, existe de una forma muy fina pero reconocible que da lugar a la separación entre fondo y forma: son líneas muy rectas y limpias, lo cual es grato a la vista del espectador.

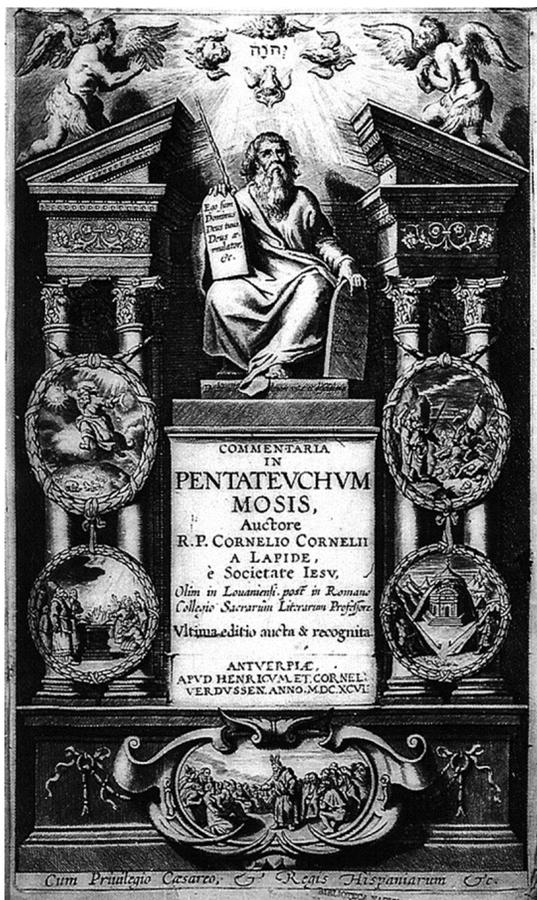
Los personajes llevan una vestimenta en forma de túnica en tonos de gris oscuro y claro, algunas presentan pliegues. Lo curioso de este grabado es que la línea recta predomina entre las figuras y algunos personajes, ya que en el resto se observan líneas entre curvas y rectas igual que la ornamentación de la portada.

El segundo nivel de Panofsky se denomina “secundario o convencional”, es inteligible por la familiaridad con los motivos o composiciones artísticas, las formas, los gestos, los temas y los conceptos; éstos en su conjunto constituyen las imágenes: acontecimientos, historias, relatos y alegorías que se describen e interpretan por medio de un análisis llamado *iconografía*.

En este nivel que constituye el universo de las imágenes se pueden observar figuras geométricas en la construcción del grabado, elaborado con detalles en formas redondas, ovaladas y triangulares.

Sobre la cabeza del personaje central se encuentra un resplandor de luz en la forma de una aureola, esto nos indica el grado de santidad y de su conexión con lo divino, que se utiliza dentro de las obras para valorizar y dar nobleza a un personaje; en la mayoría de los casos son considerados santos, el hijo de Dios, los ángeles, vírgenes, inocentes o mártires. La túnica es la vestimenta que más se aproxima en su simbolismo al alma; revela una relación con el espíritu, que se puede apreciar con el personaje principal y al final dentro del cuadro.

Figura 1. Commentaria in Pentateuchum Mosis



Se trata de una imagen conocida de un hombre de edad avanzada, con largas barbas blancas, quien según la historia bíblica estuvo ante la presencia de la Divinidad y bajó del monte Sinaí portando dos tablas escritas con los diez mandamientos. De su frente sobresalen dos rayos de luz que simbolizan la luz divina y el poder sobrenatural que le fue concedido por Dios ante el mundo, por ser el elegido para salvar a su pueblo.

INTERPRETACIÓN ICONOGRÁFICA E ICONOLÓGICA

En este apartado nos introduciremos a la interpretación de la portada sacra para entender mejor todo su significado iconográfico e iconológico.

El tercer nivel que propone Panofsky es el “intrínseco o contenido” y constituye el universo de los valores simbólicos. En general, consiste en el mensaje o contenido, que se expresa en función de la personalidad del autor de la obra de arte, así como del gran número de factores que la rodean y consecuentemente la afectan, es decir, el contenido estará de acuerdo con el contexto de la misma.

El contenido cultural de la obra se determina inconscientemente por la personalidad y sensibilidad del autor y a la vez por la expresión de los “métodos compositivos y de la significación iconográfica”. La labor en el campo de la iconología propiamente dicha es más de síntesis que de análisis.

La obra barroca escenifica a un hombre que se convirtió en una figura divina, puramente mítica (Völter 1907, 65-95). Su vida y su obra han inspirado creaciones importantes en el arte, en la literatura y en la religión.

No existen a ciencia cierta, testimonios seguros sobre la actividad de Moisés; todo es subjetivo. Los estudios difieren sobre las interpretaciones a pesar del descubrimiento de las inscripciones en Serabit el-Hadim, en la península sinaítica (Lods 1956, 256).

Muchos conocemos la historia que narra cuando “Moisés fue recogido y educado por la hija de un Faraón de Egipto. El niño creció y los más sabios y doctos lo instruyeron en costumbres y en la religión egipcia, por lo que Moisés fue poderoso e insigne en obra y palabra” (Ex. 2:5-10).

Los estudios estiman que el papel que jugaron en ese tiempo los egipcios debió de ser muy restringido en el desarrollo de la religión judía. El origen de la obra de Moisés en la religión egipcia contempla varios puntos de vista opuestos sobre el iniciador de la religión de Israel. Lods menciona dos:

[...] en el sentido de que no sólo hubo tolerado diversos usos que se habían introducido en las tribus hebraicas durante su permanencia en el país de los faraones, por ejemplo, la abstracción de la carne de ciertos animales, sino adoptado él mismo ciertas ideas de los sacerdotes de Egipto, especialmente el monoteísmo o determinados elementos de la organización de culto (Lods 1958, 160).

Y el segundo, “Que la religión egipcia debió ejercer por otra parte, una acción negativa sobre Moisés, en el sentido de que por algunas de sus leyes parece establecer prevenciones contra los usos y creencias del país de los faraones”. De ahí, por ejemplo, la prohibición de las imágenes; prueba de ello es el culto al becerro de oro, que perpetuaba en pleno desierto los homenajes tributados en Menfis al buey Apis (Lods 1956, 264).

En la era cristiana, la figura de Moisés invadió diferentes partes del mundo en discursos en el pensamiento teológico, en la literatura y en las artes de influencia cristiana. Durante la Edad Media, los manuscritos hebraicos contenían ilustraciones principalmente sobre el Éxodo. En el Renacimiento italiano eran muchas las obras inspiradas en la vida de Moisés.

Distintas religiones lo recuerdan de muchas maneras: los cristianos, los judíos y los musulmanes mencionan su vida; a través de los siglos se le conoce como un profeta, liberador de un pueblo de esclavos, mediador de una alianza, el fundador y primer sacerdote de la religión.

El estudio iconográfico de la estampa religiosa nos muestra de manera visual las obras que escribió Moisés como testimonio de su vida.

La portada es un magnífico y atractivo trabajo de la escuela flamenca impreso en el siglo XVII y reimpresso en el XVIII. La composición de la estampa es un bello frontispicio que muestra los cinco libros que conforman el Pentateuco de la Biblia (Muñoz Espinosa 2000, 155-157).

En el centro podemos observar una cartela que presenta los datos del libro, el título, *Commentaria in Pentatevchvm Mosis*, y el nombre del autor de la obra, el reverendo padre *CORNELIO*

CORNELLIA LAPIDE, de la Compañía de Jesús, uno de los más fecundos y conocidos expositores de la Sagrada Escritura de la orden jesuita, quien nació en el año de 1566 y murió en Roma en 1637. Por más de veinte años, fue profesor de las Sagradas Escrituras y de Teología en Lovania, se dedicó al estudio de los libros del Antiguo y Nuevo Testamento y se consagró a escribir sus obras. Sus comentarios se distinguen por el gran número de pasajes de los Santos Padres y porque explica los cuatro sentidos de la Sagrada Escritura. Con frecuencia se extendía en largas y eruditas observaciones, sobre todo en sus comentarios al Pentateuco, que fue la mejor de sus obras escritas.

Fue impreso por una de las imprentas flamencas más célebres, la de los hermanos Henrico y Cornelio Verdussen (Báez y Puente 1996, 7). El lugar y año de impresión fue en Amberes, Bélgica, 1697. Imprimieron en sus planchas motivos religiosos de mayor venta, de la escuela de grabadores de la ciudad de Amberes, que llegaron a diferentes ciudades de Europa. Sin embargo, tanto el artista grabador como el dibujante son anónimos.

La obra artística de finales del siglo XVII presenta elementos arquitectónicos, simbólicos e inscripciones en hebreo y latín. La portada ostenta un exquisito marco arquitectónico de estilo manierista barroco, lo cual da paso a bajar hasta la parte inferior central del recorrido visual y apreciar en su totalidad la escena. Por encima de las columnas se encuentra un arquitrabe bellamente decorado con ornamentación floral y vegetal, y sobre las columnas pareadas de estilo dórico cuelgan dos pares de medallones de forma circular enmarcados por ramas de laurel a la manera romana y entrelazados por un sencillo listón sobre el mismo basamento. Al centro del grabado en la parte inferior se encuentra un medallón finamente elaborado de forma ovalada. Estos medallones simbolizan cada uno escenas bíblicas del Antiguo Testamento, específicamente de los cinco libros denominados por los judíos la Ley o Pentateuco: Génesis, Éxodo, Levítico, Números y Deuteronomio.

El nombre dado a los cinco libros del Pentateuco es desconocido según la primitiva tradición judaica antes del siglo II d. C., y responde a su contenido que tiene su origen en la versión rabínica

paletéense; así se designa a las cinco partes del libro y que los judíos nombraron Torah, por las primeras palabras hebreas que iniciaban la narración (*idem*), o Ley y son mencionados por los autores del Nuevo Testamento. La división de los cinco libros aparece ya en la versión alejandrina, que se encuentra en la historia de los orígenes del pueblo de Israel y su constitución como pueblo de Dios.

La ilustración presenta un frontón roto ricamente elaborado con elementos del Antiguo y del Nuevo Testamento. En el centro, la imagen sedente de Moisés que se describe por lo regular en la iconografía como un hombre de edad avanzada con cabello y barba largos, descalzo y vestido con túnica. Es considerado como el representante de Dios ante los hombres al mostrar sus atributos, entre ellos el principal, las Tablas con el Decálogo o los Diez Mandamientos que le fueron dados en el Sinaí. En su mano derecha porta un bastón o báculo y sobre su rodilla del mismo lado, una de las Tablas de los Mandamientos. En la mano izquierda sostiene la otra Tabla, ambas con inscripciones en latín que dicen, la primera, *Honora Pa / trem etc./ Non occi / des, non / maecha / beris etc.*, y la otra, *Ego sum / Dominus / Deus / tuus / Deus aemulator.*

En la basa del sitial que le sostiene aparece la siguiente frase en latín: *Dedit elli legem vitae et disciplinae.*

Al centro, en la parte superior, podemos observar un resplandor de rayos que rodea la escena, lleva impreso en hebreo el nombre Yahvéh que significa “Yo soy El que soy”¹ (Ex. 3:14) y a su vez está rodeado por cuatro figuras aladas, con rostros de hombre, de león, de toro y de águila, respectivamente. Los querubines forman el trono de Dios. El libro de Ezequiel del Antiguo Testamento da detalles sobre ellos (Ez. 1:1-14). Asimismo, en el Nuevo Testamento, los cuatro querubines son símbolo de la presencia divina a través de los apóstoles Mateo, Marcos, Lucas y Juan, respectivamente. Entre sus visiones, su apariencia es aún más sorprendente,

1 Para Adolphe Lods (1956, 267), ordinariamente se traduce “Yo soy El que soy”, por lo que se entiende: “yo soy el que es por sí mismo” o “el que es eternamente”, de ahí la traducción corriente de Yahvé por “el Eterno”.

ya que son el “tetramorfos” (“forma cuádruple”), seres fantásticos con cuatro pares de alas y cuatro lados: un lado humano en frente, un lado de león a la derecha, un lado de toro a la izquierda y un lado de águila en la parte posterior de todos los atributos, que se encuentran en el Apocalipsis de Juan (Revelaciones). En la tradición cristiana, los podemos ver como la realización de las profecías del Antiguo Testamento, al interpretar la visión de Ezequiel de la tetramorfa como un símbolo de los cuatro evangelistas o los cuatro pilares de la gloria divina.

En cada extremo, un par de ángeles arrodillados, llamados querubines, con alas extendidas y otras que cubren parte de su cuerpo. Están en actitud de humildad y devoción en torno a Dios. Se les considera los cuidadores divinos. El libro del Éxodo menciona que labró de oro y martillo dos querubines, los cuales puso en los dos lados del propiciatorio (Ex. 37:8-9).

Veamos a detalle el canon de los libros sagrados del Pentateuco que representan los cinco medallones: Génesis, Éxodo, Levítico, Números y Deuteronomio.

El medallón superior izquierdo simboliza el primer libro de la Ley: la creación, el comienzo de la historia de la salvación y el fundamento de todos los designios salvíficos de Dios que culmina con Jesucristo. El Creador del universo, del cielo y de la tierra, en sus manos se aprecia la separación de la luz que simboliza con el sol y las tinieblas que representa con la luna, la separación de los mares, la creación de los animales y de todas las cosas, la descendencia de los hombres desde Adán. Estos temas figuran en el libro del Génesis, que es el signo de Yahvé

El medallón de lado superior derecho simboliza el segundo libro, el Éxodo, que transmite la historia religiosa de los hijos de Israel, desde su asentamiento de las tribus que habían bajado a Egipto. La figura de Moisés levanta su mano en la liberación de los esclavos, muestra el paso del mar Rojo y la alianza del Sinaí entre Dios y el pueblo israelita.

El medallón inferior izquierdo simboliza el tercer libro, el Levítico. El relato de la investidura de Aarón, hermano de Moisés, describe el ritual de las investiduras sagradas de los sacerdotes para

gloria y esplendor del culto divino para el desempeño de su oficio, ley de la pureza ritual y de santidad.

El medallón inferior derecho simboliza el cuarto libro, Números, que se caracteriza por su variedad temática y literaria: la enseñanza del modo de actuar de Dios hacia los hombres, la presencia divina en la tienda reservada al encuentro con Dios y el arca de la Alianza donde se guardan las tablas de la Ley. El templo² construido fuera del campo y guardado por Josué para las grandes ofrendas con motivo de la dedicación llamado Tienda de Reunión, el Tabernáculo.

Al final del grabado, sobre el basamento, al centro, el último medallón, de forma oval, ricamente elaborado. Este hermoso medallón representa el quinto libro de la Ley, el Deuteronomio. Narra los acontecimientos finales de los cuarenta años de vida errantes de los israelitas bajo la guía de Moisés. En la ilustración vemos a Moisés, el representante de Dios, en unos discursos de despedida a su pueblo acampado en las tierras de Moab, a punto de emprender la conquista de la tierra que Dios les va a entregar. Se observa de pie con su investidura, descalzo; sobre su cabeza le sobresalen dos rayos de luz, símbolo del poder que le fue otorgado por mandato supremo.

Para finalizar la iconografía, el impresor aprovecha el friso del primer basamento para escribir la siguiente frase en latín: *Cum Privilegio Caesareo, et Regis Hispaniarum etc.*

Muchos de los impresores ocuparon o reutilizaron las mismas planchas para realizar varias impresiones del mismo tema religioso en la reproducción de varios libros, por los mismos artistas, tanto del grabador como del dibujante del grabado, aunque en ocasiones también eran obras anónimas.

2 Max Löhr explica la división del santuario en lugar santo y lugar muy santo, el empleo del término *casa* para designar los templos, la importancia atribuida a la pureza ritual, la presencia de un "Sacerdote segundo" junto al gran sacerdote y el uso de un pectoral por el jefe de la clerecía (1925, 34-35).

El paso de la iconografía, entendida como descripción y clasificación de las imágenes, a la iconología, como disciplina que se basa en la interpretación histórica de éstas y por lo tanto de las obras de arte, implica un concreto planteamiento epistémico (García Mahiques 2008, 33), es decir, entrar a los estudios de una rama de la filosofía. Se puede decir que el riesgo que se corre en alguna interpretación es que existe un margen de error, por el deseo de encontrar en la estampa un fundamento de las ideas de construcción del artista.

Ahora vemos justamente por qué la historia ha dejado de ser vista como un conjunto de verdades dogmáticas a memorizar y se concibe como una ciencia en construcción cuyos mecanismos deben conocer los estudiantes, junto a los libros de textos de épocas anteriores, gráficos e ilustraciones de índole diversa (López Calderón 2014, 4). Es importante que el alumno adquiera el conocimiento a partir de la búsqueda y análisis crítico de las fuentes de información y en una bibliografía centrada en la didáctica, para el desarrollo de una investigación basada en un método científico.

Quiero agradecer la invitación a las Dras. Brenda Cabral Vargas y Lina Escalona Ríos, así como, al comité organizador y editorial del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM y a la Dra. Elizabeth Huisa Veria de la Universidad Nacional de San Marcos de Perú por la atención y la oportunidad de poder participar en el “I Congreso Internacional de Investigación sobre Educación Bibliotecológica, de Documentación y Humanidades”, en el cual se presentó una versión preliminar de este texto.

BIBLIOGRAFÍA

- Báez Macías, Eduardo, y Judith Puente. 1996. *Libros y grabados en el fondo de origen de la Biblioteca Nacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrete Parrondo, Juan, y Fernando Checa Cremades. 1987. *El grabado en España*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Esteve Botey, Francisco. 1953. *Historia del grabado*. Barcelona: Labor.
- . 1996. *El grabado en la ilustración del Libro. Las gráficas artísticas y fotomecánicas*. Facsímil de la edición original de 1948. Madrid: Doce Calles.
- Ferguson, George. 1955. *Signos y símbolos en el arte cristiano*. Buenos Aires: Emecé.
- Fernández Lomelí, Ana Graciela. sf. “El diseño curricular: la práctica curricular y la evaluación curricular”. Manuscrito.
- Freud, Sigmund. 1981. *Moisés y la religión monoteísta y otros escritos sobre el judaísmo y antisemitismo*. Madrid: Alianza.
- García Cordero, Maximiliano. 1977. *La Biblia y el legado del Antiguo Oriente*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- García Mahiques, Rafael. 2008. *Iconografía e iconología. La historia del arte como historia cultural*. Madrid: Encuentro.
- Giorgi, Rosa. 2004. *Ángeles y demonios*. Barcelona: Electa.
- González de Zárate, Jesús María. 1991. “Análisis del método iconográfico”. *Revista Virtual de la Fundación Universitaria Española. Cuadernos de Arte e Iconografía* IV, no. 7, http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cai/7/cai-7-1.pdf.
- Haag, Herbert, Adrianus van den Born, y Serafín de Ausejo. 1987. *Diccionario de la Biblia*. Barcelona: Herder.
- Lods, Adolphe. 1956. *Israel. Desde los orígenes hasta mediados del siglo VIII (a. de C.)*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana.
- . 1958. *Los profetas de Israel*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana.
- Löhr, Max. 1925. *Das Deuteronomium*. Berlín: Deutsche Verlagsgesellschaft für Politik und Geschichte.
- López Calderón, Carmen. 2014. *La transposición didáctica del método iconográfico para la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria*. Santiago de Compostela: Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación.

- Muñoz Espinosa, María Estela. 2000. *Una muestra iconográfica de las estampas que guardan las obras que llegaron a la Nueva España*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Neder, André. 1962. *Moisés y la vocación judía*. Trad. José García. Madrid: Aguilar.
- Panofsky, Erwin. 1993. *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- . 2001. *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza.
- Rathey, Beatrice K. 2005. *Los hebreos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sagrada Biblia*. 1985. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Scio de S., Miguel Felipe. 1852. *La Santa Biblia. Antiguo Testamento*. 3 vols. Madrid: Gaspar y Roig.
- Serrano Simarro, Alfonso, y Álvaro Pascual Chenel. 2003. *Diccionario de símbolos*. México: Diana.
- Torres Amat, Félix. 1955. *Sagrada Biblia*. México: Libreros Mexicanos Unidos.
- Völter, Daniel. 1907. *Aegypten und die Bibel. Die Urgeschichte Israels in Lichte der aegyptischen Mythologie*. Leiden: Brill.
- Watchtower Bible and Tract Society of New York (ed.). 1991. *Perspicacia para comprender las Escrituras*. Vol. 1: A-I. Vol. 2: J-Z e Índices. Madrid: Testigos Cristianos de Jehová.

¿Capacitar a historiadores en bibliotecología y archivística? Experiencias recientes de docencia en el Instituto Mora, México

ILIHUTSY MONROY CASILLAS
Archivo Histórico de la UNAM-IISUE

INTRODUCCIÓN

La historia, la archivística y la bibliotecología son disciplinas científicas completamente distintas. Sin embargo, entre ellas tres se dan, por lo menos, dos puntos de convergencia: el primero, el interés por el mismo objeto de estudio, el patrimonio documental, y el segundo, sus profesionistas tienen como campo laboral los mismos espacios en los cuales se resguardan los documentos.

Es así que preguntarnos por esta coincidencia no es inútil, sino que es sustancial para reconocer el rumbo de la formación y del quehacer del profesional que custodia el patrimonio cultural en archivos y bibliotecas. Lo que también nos permite aprender de los avances y de las desventajas de la capacitación y el campo laboral, y con ello pensar en algunas propuestas de mejoría en este ámbito que compartimos.

En este sentido, este capítulo aborda la discusión sobre la definición de *patrimonio documental* y las visiones que la legislación y las áreas archivística y bibliotecológica tienen al respecto, en un primer apartado; en el segundo, conoceremos cómo algunos planes

de estudio de Historia en México aprovechan este espacio laboral para formar a los alumnos en el vocabulario patrimonial y, finalmente, en un tercer aspecto, compartiré mi experiencia como profesora de la materia de “Gestión del patrimonio documental” en la Licenciatura en Historia del Instituto Mora, desde donde parte esta reflexión.

PATRIMONIO DOCUMENTAL, ARCHIVÍSTICA Y BIBLIOTECOLOGÍA

Creo pertinente iniciar con la vigente definición legislativa de *patrimonio documental*, ya que en la historia de México es el primer axioma jurídico que la aborda. En el artículo 4º, rubro XLV, de la *Ley General de Archivos*, de 15 de junio de 2018, se indica que éste abarca:

[...] a los documentos que, por su naturaleza, no son sustituibles y dan cuenta de la evolución del Estado y de las personas e instituciones que han contribuido en su desarrollo; además de transmitir y heredar información significativa de la vida intelectual, social, política, económica, cultural y artística de una comunidad, incluyendo aquellos que hayan pertenecido o pertenezcan a los archivos de los órganos federales, entidades federativas, municipios, alcaldías de la Ciudad de México, casas curales o cualquier otra organización, sea religiosa o civil.¹

Las críticas que he hecho a esta definición legal están relacionadas con dos temas: el primero es que, si bien continúa considerándose al patrimonio como resultado de una selección estatista y monumentalista, al mismo tiempo lo combina con la perspectiva de una

1 *Ley General de Archivos*, Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, México, *Diario Oficial de la Federación*, 15 de junio de 2018.

construcción social. Esto, según veo, podría generar complicaciones y paradojas al momento de distinguir, conservar o preservar los objetos patrimoniales.²

El segundo tema que me parece genera inconvenientes en la labor del archivista es respecto a lo que se define como *patrimonio documental*, ya que esta ley debiera centrarse solamente en patrimonio archivístico. De la manera como está definido, acontecen dos problemas de forma inmediata: 1) otros espacios que conservan y gestionan patrimonio documental, pero que no aplican los métodos archivísticos, deben recurrir a esta definición y 2) la amplitud patrimonial no se incluye correcta y completamente en esta definición (Monroy 2015, 48).

Esto es, en la *Ley General de Bibliotecas* no hay una definición de *patrimonio documental*, a pesar de que en estas instituciones también se resguardan objetos valiosos³ y por eso, en algunas ocasiones, los profesionistas y académicos de bibliotecología o los documentalistas deben considerar la definición de la *Ley General de Archivos* para cualquier asunto legal relacionado con el patrimonio documental que ellos custodian. Sin embargo, cuando lo hacen se percatan de que el concepto no es suficiente. Por supuesto: no está pensado para centros de información o bibliotecas, sino para archivos.

Me parece que esta confusión legal proviene de una falta de conocimiento y cerrazón, no sólo de los legisladores y asesores legales que participaron en ello, sino también en la academia de archivistas y bibliotecólogos. ¿Por qué me atrevo a señalar esto?

2 Si bien agradezco mucho a los legisladores y funcionarios de archivos que en su momento propusieron mis definiciones para integrarlas a la ley, y una idea mía es parte de su corpus, me parece que la combinación no es tan efectiva porque arrastra estas dos tradiciones y, sobre todo, porque sigue sin entenderse de qué trata el patrimonio documental y el trabajo de los archivistas, tal como a continuación indicaré.

3 La *Ley General de Bibliotecas* carece de definición para *patrimonio documental* o *bibliográfico*. *Ley General de Bibliotecas*, Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, México, *Diario Oficial de la Federación*, 21 de enero de 1988 (última reforma 19 de enero de 2018).

En la revisión de la historiografía relativa al patrimonio cultural y documental observamos esta confusión que se desprende de la existencia de muchas nociones, pero nunca de definiciones sobre nuestro ámbito de trabajo (Monroy 2013, 1-16).

Además, esto sucede por un asunto histórico de gran relevancia y de impacto mundial. En 1992, la UNESCO creó su programa “Memoria del Mundo”, el cual tiene el propósito de generar y difundir políticas generales de conservación de documentos, para lo cual propuso la unificación en el concepto *patrimonio documental* de lo que habitualmente se conocía como *patrimonio bibliográfico* (o sea, el conjunto de objetos valiosos custodiados en las bibliotecas) y *patrimonio documental* (o sea, el conjunto de objetos valiosos pero custodiados en los archivos) (García 2002, 9-10). Se consideró que cualquier documento (voz que proviene del latín *docere*, ‘enseñar’) podía agruparse en una misma categoría, sin importar lo distinto en sus características internas y externas.

Además de esas abismales diferencias, existen tradiciones metodológicas que se dedican a éstos de manera especializada, lo cual impide una aplicación y tratamiento homogéneo a esos acervos. Por ejemplo, para la archivística, el documento de archivo tiene las peculiaridades de ser únicos, seriados y vinculados,⁴ en cambio, para la bibliotecología, si bien los libros son los objetos

4 Patrimonio archivístico es el conjunto de registros escritos y gráficos vinculados en series documentales, producidos como resultado de las tareas y funciones de instituciones o personas; se encuentran conservados en archivos de trámite, concentración o históricos, son útiles por ser prueba y testimonio. Por tanto, se incluyen los considerados administrativos y los histórico-culturales, aunque los últimos refieren identidad social. Y el patrimonio histórico-cultural archivístico es el conjunto de registros escritos y gráficos vinculados en series documentales, que contienen información socialmente significativa de la vida intelectual, social, política, económica, cultural y artística de una comunidad. Son considerados bienes culturales e históricos que otorgan identidad social, en su mayoría resguardados en los archivos históricos, debido a que han transitado por un específico proceso de selección y valoración con distintos criterios para conservarlos y preservarlos.

más emblemáticos, en realidad su objeto de estudio es la información y la documentación.⁵

De esta manera, la archivística se dedica a cumplir tareas de organización (la cual está conformada por la clasificación y la ordenación) y de descripción, para lo cual acude a reconocer las funciones y las actividades de la entidad productora de los documentos, requiriendo el método histórico para sus fines y siguiendo el principio de procedencia.⁶ Por su parte, la bibliotecología clasifica y cataloga los ejemplares impresos de acuerdo con lineamientos internacionales que, si bien se han modificado con el paso de los años, responden sobre todo a una clasificación temática.⁷

Al patrimonio documental lo podemos llamar “un vínculo del presente con el pasado” porque es el registro material de la información sobre la sociedad que trasmite datos de un específico contexto en el que se produjo, se distribuyó, se utilizó y se conservó, y debido a que puede tener importantes características estéticas, informativas, simbólicas, etcétera, habitualmente se convierte en un elemento significativo, donde se reconoce la referencia identitaria de una comunidad.

5 Patrimonio bibliográfico es el conjunto de libros y otras publicaciones —prensa, folletería, mapas, etcétera— conservados en forma de colecciones —en su mayoría en bibliotecas— que destacan por su valor estético, histórico, científico o social, todo lo cual refiere identidad social ya que en ellos se manifiestan por escrito los conocimientos humanos.

6 La archivística es la ciencia de los documentos de archivo y de los archivos como custodios de éstos, de los sistemas responsables de su gestión, así como de la metodología aplicada a unos y a otros, cuyo objetivo es potenciar el uso y servicio de los documentos y de los archivos (*cf.* Heredia 2007, 35-58).

7 En términos generales, la bibliotecología es la ciencia social informativo-comunicativa que tiene como objeto de estudio un proceso informativo que genera información documental; consiste dicho proceso en la retención, recuperación y transformación de mensajes producidos en procesos informativos anteriores, y cuyos mensajes se comunican transformados como fuentes de información para obtener nuevo conocimiento o para la acertada toma de decisiones (*cf.* Quintero 2013, 179-201).

Libros y documentos de archivo, por mencionar el tipo de documentos más distintivos de estas dos instituciones, requieren atenciones específicas. Y por ello demandan una definición de *patrimonio* que los incluya y los reconozca. Es por eso que hace años propuse la siguiente: “conjunto de bienes con características bibliográficas, archivísticas, [hemerográficas], iconográficas, audiovisuales y sonoras que transmiten y heredan información socialmente significativa de la vida intelectual, social, política, económica, cultural y artística de una comunidad” (Monroy 2013, 8). Una definición como ésta es lo suficientemente incluyente de las amplias y variadas características que tiene el patrimonio documental y permite considerar las aportaciones de las disciplinas que trabajan a su alrededor.

Eso sí, tenemos que acatar lo que dice la legislación, y por eso debemos acoplarnos. Sin embargo, me parece que la comunidad de especialistas alrededor del patrimonio documental deberíamos actualizar nuestra discusión y reflexionar en torno a ello en distintos espacios académicos, como foros, encuentros, publicaciones y aulas educativas. Si no lo hacemos así, eternizaremos los conflictos que devienen por no contar con una definición precisa de nuestras disciplinas científicas, espacios de trabajo y nuestros objetos de estudio. La propuesta también incluye la invitación para otros profesionistas interesados en el patrimonio cultural, como historiadores, reporteros, abogados, entre otros, quienes consultan de manera permanente la información de los documentos resguardados. Hay que recordar que ellos no sólo son público asiduo, sino que muchas veces los acervos también son su campo laboral.

Esto es comprensible por dos asuntos: primero, las opciones de estudiar bibliotecología o archivística a nivel universitario en México son reducidas: tres instituciones para Archivística y ocho para Bibliotecología a nivel licenciatura.⁸ Segundo, la misma *Ley*

8 Respecto a la Archivística, están la Escuela Nacional de Bibliotecología y Archiconomía, del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad Nacional Autónoma de México (campus Morelia y Archivo General de la Nación, Facultad de Filosofía y Letras),

General de Archivos señala que el director del Archivo General de la Nación deberá tener grado de doctor en ciencias sociales o humanidades (art. 111, II), y si bien refiere que al frente de los archivos históricos deberán estar personas con capacidades, habilidades, competencia y experiencia suficiente para el empleo (art. 32), es difícil no considerar que es un sitio adecuado para los egresados de historia u otra carrera cercana.

Según la Red Nacional de Bibliotecas, México cuenta con 7 413 bibliotecas en todo su territorio, mientras que el Registro Nacional de Archivos, para el año 2012, contabilizó 2 677 archivos. Por supuesto que las cifras cambian mucho, ya que mantener instituciones de este estilo es una gran empresa que requiere inversión financiera, de personal y tecnológica que a veces es imposible sostener, más si la sociedad vive en un contexto de crisis como el actual.

El año 2020, reconocido como un periodo de crisis social debido a la pandemia por COVID-19 que mandó a un gran sector de la población mundial a sus casas, se convirtió en un lapso peculiar por muchas razones. Aun así, en las últimas semanas me atreví a lanzar dos preguntas por correo electrónico a cerca de 60 archivos de la Ciudad de México.⁹ La primera fue: ¿cuántos trabajadores laboran en su archivo?, y la segunda: ¿cuántos de ellos son egresados de Historia?

ambas con opciones virtuales. En cuanto a la Bibliotecología hay más opciones: Escuela Nacional de Bibliotecología y Archivonomía, del Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de Guadalajara, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Nacional Autónoma de México (Facultad de Filosofía y Letras) (*cf.* Escalona 2008, 23).

9 Tomé como base un listado publicado por el Archivo General de la Nación (AGN), el cual está desactualizado. Ni siquiera el propio AGN me respondió. Agradezco a cada uno de los coordinadores, directivos y trabajadores que respondieron a mi solicitud. Me disculpo porque, en un primer momento, no se me ocurrió lanzar las mismas preguntas a los directivos de las bibliotecas.

Si bien de éstos sólo respondieron 18, la cifra indica que 35.2 por ciento de los trabajadores de estos archivos tienen estudios en Historia, lo cual es suficiente para hacer una muestra y analizar la tendencia. Esto es, hay 68 egresados de diferentes opciones universitarias que, en estos momentos, tienen un trabajo vinculado al patrimonio documental (cuadro 1).¹⁰ Esta cantidad es significativa y señala que el mundo del documento es uno compartido por varias profesiones. Además, me permite plantear la siguiente pregunta: ¿qué formación o capacitación reciben los estudiantes de Historia respecto al patrimonio documental?

DIFERENTES PLANES DE ESTUDIOS EN HISTORIA Y LA INICIACIÓN AL VOCABULARIO RELATIVO AL PATRIMONIO DOCUMENTAL

Partamos de la cifra del 35 por ciento de trabajadores de archivos egresados de la Licenciatura en Historia. Es pertinente preguntar, entonces, lo siguiente: ¿estos historiadores recibieron capacitación relativa al patrimonio documental?, y si así fue, ¿de qué tipo: archivística o bibliotecológica?

Es notable que, en los años recientes, algunas Licenciaturas en Historia se percataron de esta oportunidad laboral para historiadores y buscaron incluir en sus planes de estudios opciones para que sus egresados se integraran favorablemente a este mundo de libros y documentos. Es cierto que las materias de Paleografía o Diplomática son comunes en estas licenciaturas y que, si bien conectan inmediatamente al estudiante con el ambiente archivístico, tienen relación sólo con una parte del trabajo de archivista o bibliotecario porque se centran en los documentos y no en el tratamiento de un conjunto de ellos. No debemos confundirnos en este punto.

10 Debo advertir que este resultado es el primero de una investigación más amplia que está en desarrollo actualmente. A pesar de ello, considero que el sondeo es de conveniencia para todos los involucrados en el mundo del patrimonio documental: trabajadores, acervos e instituciones educativas.

Cuadro 1. Número de historiadores que trabajan en archivos históricos, noviembre 2020

Archivo	Total trabajadores	Total de historiadores
A-Francisco I. Madero	2	2
AB-Ateneo Español de México	1	1
AD-Centro de Estudios Mayas, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM	1	1
AF-Manuel Toussaint, Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM	12	6
A-General Agrario	6	5
AH-Alfonso Caso, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM	2	1
AH-Centro de Estudios Literarios, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM	1	0
AH-Ciudad de México	36	9
AH-Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM	1	1
AH-Diplomático de la Secretaría de Relaciones Exteriores	67	11
AH-Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Culhuacán, Instituto Politécnico Nacional	2	0
AH-y de Investigación Documental, Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM	6	4
AH-Luis Barragán	1	0
AH-Palacio de Bellas Artes, INBAL	7	s. d.
AH-Universidad Iberoamericana	4	1
AH-UNAM	23	19
AP-Enrique Flores Magón, Centro Documental Flores Magón, A.C.	3	3
Fideicomiso A-Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca	18	4
TOTAL	193	68

AB, Archivo y Biblioteca; AD, Archivo Documental; AF, Archivo Fotográfico; AH, Archivo Histórico; AP, Archivo Personal; s. d., sin datos. Elaboración a partir de datos del breve cuestionario enviado por correo electrónico, noviembre de 2020.

En el país, 33 universidades tienen planes de estudios de Licenciatura en Historia. Y aunque busqué sus planes de estudios en Internet y me contacté con algunas universidades, profesores y con la Renalihca¹¹ vía correo electrónico, no fue posible obtener toda la información completa. Mis preguntas fueron relativas a conocer las materias vinculadas con el patrimonio documental, así como si es posible obtener en dichas universidades el diploma de licenciado con la opción de “catálogo”.¹² Las respuestas indicaron lo siguiente: 21 sí tienen algún curso relativo,¹³ mientras que en 12 es posible presentar un catálogo como trabajo final (cuadro 2).

Las materias que acercan el patrimonio documental a los estudiantes en estas carreras universitarias son tanto optativas como obligatorias y, si bien mi evaluación por el momento sólo se basa en el título,¹⁴ se percibe en sus nombres un mayor sesgo archivístico. Éstas son algunas de las designaciones: Archivística, Archivología, Archivonomía, Archivística y paleografía, Archivística y diplomática, Archivo y manejo de fuentes, Rescate y sistematización de acervos culturales y Taller de organización y administración de archivos. Por supuesto que este listado genera muchas inquietudes para los profesionistas del patrimonio documental, pero aun así pareciera que se cumple el objetivo de introducir a los estudiantes al vocabulario básico.¹⁵

11 Agradezco profundamente a la doctora Elva Rivera, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, quien me puso en contacto con los miembros de la Renalihca (Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos) de quienes recibí algunas respuestas que incluyo en este texto.

12 Ya lo expresé antes: este trabajo de investigación lo comencé recientemente, lo cual implica que en fechas próximas podré reunir más datos para tener una visión más completa de lo que acontece en este ámbito educativo.

13 No conté a la BUAP ya que su materia considera al patrimonio cultural, de modo que lo que aprenderán los alumnos en clase dependerá del sesgo del profesor: a veces museos, archivos o bibliotecas. Información de la doctora Elva Rivera.

14 Mi intención es pedirles a las universidades sus contenidos y programas próximamente.

15 Una licenciatura muy llamativa para mi argumento es la de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la cual otorga el título de licenciado en Historia y gestión del patrimonio cultural.

Cuadro 2. Universidades mexicanas que imparten la Licenciatura en Historia y tienen alguna materia relativa al patrimonio documental, 2020

Universidad	Demarcación política	Materias relativas a patrimonio documental	Catálogo como titulación
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Puebla	A veces (Sistematización del patrimonio)	Sí
Escuela Nacional de Antropología e Historia	CDMX	No	Sí
Instituto Mora	CDMX	Sí (Taller de gestión documental)	Sí
Universidad Anáhuac	CDMX	Sí (Archivística y Paleografía y Practicum II. Archivos y Bibliotecas)	s. d.
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Aguascalientes	No	s. d.
Universidad Autónoma de Baja California	Baja California Norte	No	s. d.
Universidad Autónoma de Baja California Sur	Baja California Sur	Sí (Archivología)	s. d.
Universidad Autónoma de Campeche	Campeche	s. d.	s. d.
Universidad Autónoma de Chihuahua	Chihuahua	No	s. d.
Universidad Autónoma de Coahuila	Coahuila	Sí (Archivonomía)	Sí
Universidad Autónoma de Guerrero	Guerrero	Sí (Archivística y diplomática y Taller de organización y administración de archivos)	Sí
Universidad Autónoma de Nuevo León	Nuevo León	Sí (Archivología)	s. d.
Universidad Autónoma de Querétaro	Querétaro	Sí (Patrimonio documental, paleografía y legislación)	Sí
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	San Luis Potosí	No (optativas)	Sí
Universidad Autónoma de Sinaloa	Sinaloa	Sí (Catalogación de información histórica)	s. d.
Universidad Autónoma de Tlaxcala	Tlaxcala	Sí (Rescate y sistematización de acervos culturales y Patrimonio histórico y cultural)	Sí
Universidad Autónoma de Tamaulipas	Tamaulipas	Sí (Taller de Bibliotecas y Archivos)	s. d.
Universidad Autónoma de Yucatán	Yucatán	Sí (Patrimonio documental)	No

Educación bibliotecológica...

Universidad Autónoma de Zacatecas	Zacatecas	Sí (Archivística, Conservación documental y Biblioteconomía y bibliotecología)	Sí
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	CDMX	No	s. d.
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Hidalgo	Sí (Acervos históricos)	s. d.
Universidad Autónoma del Estado de México	Estado de México	Sí (Archivo y manejo de fuentes y Patrimonio documental)	Sí
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Morelos	Sí (Paleografía y Archivística)	Sí
Universidad Autónoma Metropolitana	CDMX	Sí (Trabajo de fuentes históricas)	No
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	Chiapas	s. d.	s. d.
Universidad de Guadalajara	Jalisco	Sí (Historia de los repositorios, archivos y bibliotecas, Información y documentación electrónica y Legados documentales de las instituciones)	s. d.
Universidad de Guanajuato	Guanajuato	Sí (Archivística)	s. d.
Universidad de Sonora	Sonora	Sí (Archivística y Taller de Organización y administración de archivos)	Sí
Universidad Iberoamericana	CDMX	Sí (Paleografía, diplomática y archivística)	No
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Tabasco	Sí (Administración y organización de bibliotecas y Administración y organización de archivos)	s. d.
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Michoacán	No	s. d.
Universidad Veracruzana	Veracruz	No	Sí
Universidad Nacional Autónoma de México	CDMX	No	No

Elaboración a partir de consulta de páginas web universitarias y consulta por correo electrónico a miembros de Renalihca, noviembre de 2020. s. d., sin datos.

De hecho, en una reciente memoria se publicaron tres experiencias universitarias de profesores y alumnos de Licenciaturas en Historia con la intención de acercarse al trabajo en los distintos procesos de conservación, organización y descripción de archivos, en algunos casos más allá de los planes de estudios, las cuales tuvieron muy buenos resultados.¹⁶ Es notoria la laguna relativa al campo bibliotecológico.

Quedan varios temas por discutir, por supuesto. Por ejemplo, el relativo al profesor, lo ideal sería contar con uno que tuviera experiencia en dos o tres ámbitos relacionados con bibliotecología y archivística, y que pudiera transmitir sus indagaciones transdisciplinarias; que reconociera la amplitud y la limitación de la definición de *patrimonio documental* contenida en las leyes; que tuviera en claro las diferencias y semejanzas de las disciplinas y sus tratamientos; que guiara a sus alumnos en estas cuitas con pasión. Y otro asunto sería conseguir espacios de práctica para estas tareas, ya que la teoría no es suficiente para entender la realidad y las necesidades que tiene el patrimonio cultural.

En cuanto a las opciones de titulación y la aceptación de elaborar catálogos, me parece que abrirse a ellas reafirma y reconoce la vocación del historiador para investigar, organizar y describir, así como para laborar en un archivo o biblioteca.¹⁷ En el cuadro 2 podemos ver que un total de 13 instituciones aceptan este modelo, trabajo final que enfrenta al estudiante a entender un quehacer distinto del historiador y, en algunos casos, a usar métodos y técnicas históricos, archivísticos o bibliotecológicos de manera simultánea.

16 Véase en dicho volumen los capítulos de García “Historia, archivos y educación”, Hernández y Pacheco “Dos talleres extracurriculares en el Archivo Histórico del Agua y sus enseñanzas” y Flores, Bribiesca y Corral “Integración de Unidades de Aprendizaje para la elaboración del trabajo de titulación en la Licenciatura en Historia. Universidad Autónoma del Estado de México” (Rodríguez y Guerrero 2019, 739-748, 760-772, 784-793, respectivamente).

17 No sólo los historiadores lo hacen. Por ejemplo, en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, los egresados de las Licenciaturas de Historia, Etnohistoria y hasta Arqueología y Antropología Física pueden optar por este trabajo terminal.

Por supuesto, la decisión institucional por abrir estas opciones requiere de una reflexión mayor, así como de crear un vínculo con otras instituciones. Esto es, conviene que los catálogos que los egresados presentan sean útiles para los archivos o las bibliotecas, así como para la sociedad. No tiene sentido alguno realizar un trabajo que será inmediatamente caduco o inservible. Esto sucedería, por ejemplo, porque el trabajo de organización o clasificación no esté concluido y que su orden se modifique después de que el catálogo se presente, porque el propio archivo cambie de situación jurídica o porque no se apliquen los lineamientos vigentes, entre muchas otras variables.

En eso nos ayudan mucho las vigentes *Ley General de Archivos* y *Ley General de Bibliotecas*, ya que ellas marcan algunos de los procesos y las características de los instrumentos descriptivos. La homogeneización de procesos y de vocabulario es una gran ventaja con la cual no se contaba en el pasado, por lo que teníamos una gran proliferación de métodos, conceptos y quehaceres.

Eso explica que, de hecho, muchas instituciones educativas piden que los propios archivos y bibliotecas acepten y guíen a sus alumnos en las tareas que realizarán, para que la titulación sea parte de una corresponsabilidad. Por lo menos así sucedió entre el Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras y el Archivo Histórico de la UNAM, quienes en el 2002 se sentaron para convenir una adecuada dirección de catálogos, que beneficiara a ambas entidades (Lira 2003, 21-25).¹⁸

Me parece que es posible aprovechar que investigadores, docentes y estudiantes de historia sienten un gran entusiasmo por el patrimonio documental, ya que lo consideran como su referencia básica. Pero la guía en su interior debe combinar elementos teóricos

18 Actualmente la licenciatura no contempla que un trabajo de catalogación se presente como tesis profesional, aunque se pueden presentar informes de servicio social en un proyecto de catalogación que sirve como trabajo de titulación. Información del coordinador de la licenciatura, doctor Martín Ríos Saloma, correo electrónico, noviembre de 2020.

y prácticos, de archivos y bibliotecas, con una visión amplia, tal como debe ser el tratamiento del patrimonio documental.

TRES EXPERIENCIAS DOCENTES DE CAPACITACIÓN ARCHIVÍSTICA
Y BIBLIOTECOLÓGICA EN LA LICENCIATURA EN HISTORIA
EN EL INSTITUTO MORA

El Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, localizado en la Ciudad de México, se creó mediante decreto presidencial el 24 de septiembre de 1981, y el 11 octubre de 2006 se reestructuró como un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, el cual tiene por finalidades realizar y fomentar actividades de investigación científica, la difusión de sus productos, así como la formación de capital humano en el campo de la historia y de las ciencias sociales.¹⁹

Sus 61 investigadores de tiempo completo desarrollan en total 24 campos de investigación, además de impartir educación pública de posgrado: Maestrías en Sociología Política, en Estudios Regionales, en Historia Moderna y Contemporánea y en Cooperación Internacional para el Desarrollo, así como los programas de Doctorado en Historia Moderna y Contemporánea y en Estudios del Desarrollo, Problemas y Perspectivas Latinoamericanas. La institución tiene un gran reconocimiento a nivel nacional e internacional que se refleja en la calidad de sus cuatro proyectos de investigación interinstitucional, en sus tres cátedras y en un gran número de publicaciones y de revistas periódicas.

En 2007 se creó y se registró al año siguiente la Licenciatura en Historia con líneas de formación en Didáctica de la Historia, Divulgación de la Historia y Gestión del Patrimonio Cultural. El proyecto nos señala muy bien que su objetivo principal es formar “profesionales en tres áreas del historiador que no han recibido la suficiente atención por parte de los centros de enseñanza en nuestro país,

19 “Inicio. Instituto Mora”, 5 de noviembre de 2020, <https://www.institutomora.edu.mx/Instituto/SitePages/Inicio.aspx>.

no obstante, el enorme impacto que tienen en la sociedad” (Dirección de Docencia 2007, 4). Dichas líneas de formación tienen la finalidad de preparar teórica-metodológicamente y desarrollar habilidades en las “labores propias del historiador”: docencia, divulgación de la historia y gestión del patrimonio cultural. Esta última, la de nuestro interés, se integra por las siguientes materias: Políticas culturales, normatividad y estrategias de socialización, Gestión del patrimonio documental, Museografía y Gestión del patrimonio mueble e inmueble. De esta forma, los candidatos a historiadores pueden devenir en gestores culturales, museógrafos, museólogos, archivistas y bibliotecarios, o por lo menos tendrán un acercamiento al vocabulario de cada una de estas disciplinas, con lo que pueden adentrarse y especializarse con mayor facilidad en estos ramos de investigación y de trabajo.

La presentación del trabajo final para obtener el título de tesis es en sí una novedad: el egresado debe demostrar su formación como historiador, presentar un texto escrito en “el que exponga los resultados de una investigación original en el campo de la historia”, y una segunda parte tiene que ser “una propuesta para transmitir esos conocimientos a un auditorio de características particulares, según la línea de formación que corresponda” (*ibid.*, 40). De esta forma, y para nuestro tema, los estudiantes del Instituto Mora podrán realizar una propuesta de instrumentos descriptivos, “catálogo/guía”, por ejemplo.

Así, las tesis que los licenciados presentaron con el tema de patrimonio documental y que actualmente están disponibles en su biblioteca digital son las siguientes: sobre el “Acervo digital del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos” de Karen Rivera Rodríguez (2019) y el “Proyecto para incentivar y facilitar el acceso a los bienes documentales del fondo Ayuntamiento del Gobierno del D. F., sección Instrucción Pública durante el Segundo Imperio Mexicano en el Archivo Histórico del Distrito Federal” de Erika Gómez Mendoza (2013).

La materia llamada “Taller de gestión del patrimonio documental” consiste en el acercamiento al mundo documental, por lo que las 16 sesiones se dividen en nueve capítulos, en los cuales se

abordan los siguientes temas: I) las nociones y definiciones de patrimonio documental, II) las diferencias y las similitudes de objeto, método y vocabulario de archivística, bibliotecología y ciencias de la información, III) la legislación relativa, IV) la gestión documental en archivística, V) los procesos archivísticos, VI) la descripción archivística, VII) los principios básicos de clasificación y catalogación bibliográfica, VIII) las medidas básicas de conservación y estabilización de materiales documentales y IX) los archivos y bibliotecas digitales.²⁰

Me parece que el temario es amplio y pocos aspectos del patrimonio documental quedan fuera. De hecho, también asistimos en dos ocasiones al estado de Hidalgo para recibir visitas guiadas y explicaciones más amplias del quehacer de los archivos generales y los sistemas institucionales de archivos,²¹ una novedad necesaria y que, con la *Ley General de Archivos*, se convirtió en una obligación para nuestro país.

La intención de un taller es, precisamente, acercar a los estudiantes a la información teórica y posteriormente resolver las dudas en la práctica. No tiene caso alguno, y más para estas habilidades disciplinarias, leer manuales y discutir sobre el quehacer de bibliotecólogos y archivistas si no asumimos activamente su papel y nos enfrentamos y vivimos sus dificultades e ímpetus. Eso sí,

20 Éstas son las unidades temáticas de mi programa, el cual he impartido en dos ocasiones, 2017 y 2019. En el año 2017, en periodo intersemestral, también impartí el curso-taller “Archivos históricos. Principios básicos de organización y descripción de documentos”, de seis sesiones, con la intención de actualizar a más estudiantes de la licenciatura, no sólo de la línea de gestión del patrimonio documental. Agradezco profundamente a las coordinadoras de la Licenciatura en Historia Ximena Montes de Oca, Alicia Salmerón y Guadalupe Villa, quienes, en su momento, me ayudaron con trámites y dudas.

21 De esta forma visitamos el Archivo General de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, pionera en la instauración del sistema institucional, Archivo Histórico y Museo de Minería, Asociación Civil, y el Archivo y Biblioteca del Congreso Libre y Soberano de Hidalgo. También asistimos al Archivo Histórico de la UNAM. Gracias a los archivistas e historiadores que nos recibieron y ayudaron en aquellas ocasiones.

para la perspectiva bibliotecológica, invité a especialistas de la Hemeroteca Nacional de México.²²

Es por eso que las tres experiencias de docencia en el Instituto Mora a las que quiero referirme en esta ocasión me llevaron a adaptarme a las condiciones del momento. En el primer curso-taller, de sólo seis sesiones y dedicado sólo a los documentos de archivo y su tratamiento archivístico, los estudiantes llevaron papeles de su propiedad al aula y con ellos tratamos de reconstruir un cuadro de clasificación, partiendo de las funciones de los productores. Además, allí inició un proyecto de intervención archivística muy interesante, fincado en que la propia Coordinación de la Licenciatura recientemente había firmado un convenio de colaboración con la Biblioteca IBBY/México a Leer, vecina del Instituto Mora porque ambos están en la colonia Mixcoac, para ayudarles con el acervo que en esos días recibieron: el Archivo Blair-Rivas Mercado. Dos estudiantes de la licenciatura,²³ coordinados por mí, asistieron a la casa de la historiadora Kathryn S. Blair para comenzar los trabajos de donación, que implicaron hacer listados de documentos, asesorar en la selección de 151 expedientes y 97 documentos iconográficos y continuar con la organización de éstos cuando se entregaron las cajas a la Biblioteca IBBY. Para ello, hicimos la clasificación a partir del reconocimiento de todas las tareas que Kathryn llevó a cabo para escribir su biografía novelada más famosa, *A la sombra del ángel*, la cual trata de la vida de su difunta suegra, Antonieta Rivas Mercado. Después de la clasificación, el equipo se dedicó a describir a nivel guía e inventario,²⁴

22 Si bien he contribuido en algunas bibliotecas privadas, esta experiencia no se compara con mi formación y labor en archivística. Agradezco a la doctora Ángeles Espino, a Máximo Román Domínguez y Estefanny Esquivel porque impartieron sendas conferencias sobre su quehacer en la Hemeroteca Nacional y explicitaron los objetivos de los bibliotecólogos a mis estudiantes.

23 Datse Velázquez y José Grunberger.

24 Videonota y galería “Catalogar la memoria: Archivo Blair-Rivas Mercado. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora”, Conacyt, acceso el 5 de noviembre de 2020, <https://centrosconacyt.mx/objeto/archivo/>. “Archivo

y que demuestra el arduo quehacer que un grupo de historiadores deben realizar al tratar los conjuntos documentales. En tiempo récord, menos de seis meses, entregamos un trabajo profesional, que, si bien no fue concluido completamente porque se quedó en el nivel de series documentales, sí es útil para las consultas y tiene una alta efectividad legal.²⁵

En el segundo taller de gestión del patrimonio documental, de 16 sesiones durante el 2017, en cambio, revisamos el temario expuesto páginas arriba y también asistimos a trabajar en algunas tareas más del Archivo Blair-Rivas Mercado. Los compañeros se dedicaron a foliar y cambiar de guardas los documentos, con la intención de contribuir con el control de éstos y valorar el trabajo último del archivista que, si bien es considerado como de poca valía, los estudiantes lo miraron desde otra perspectiva. También describieron pocos expedientes según la propuesta del *Manual de procedimientos técnicos del AHUNAM*, para tener nociones de esta tarea. Además, la experiencia fue enriquecedora a más no poder, ya que todos entablaron conversaciones y hasta una relación de amistad con la escritora, quien falleció en septiembre de 2019.

En mi tercera oportunidad como docente de este taller, de 16 sesiones en 2019, también trabajamos en el análisis y entendimiento de los temas arriba punteados, y las alumnas inscritas junto conmigo nos dedicamos en cuatro sesiones a trabajar inmersas en la identificación de documentos del acervo Benito Juárez del Archivo Francisco I. Madero de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Para ello trabajé semanas antes del inicio de las sesiones en hacer una identificación de todo el material, elaboré una hipótesis de cuadro de clasificación, describí el conjunto en un estudio preliminar, y con el proyecto aprobado por la Dirección General de Acervos Patrimoniales, llevé a las estudiantes para que

Blair-Rivas Mercado”, IBBY, acceso el 5 de noviembre de 2020, <https://www.ibbymexico.org.mx/que-hacemos/archivo-blair-rivas-mercado/>. Mención en “Informe anual 2016”: 30, IBBY, acceso el 5 de noviembre de 2020, http://www.ibbymexico.org.mx/images/Informe_2016_IBBY.pdf.

25 De hecho, los instrumentos descriptivos están registrados en Indautor.

iniciaran el contacto con documentos.²⁶ El objetivo era que ellas adquirieran una nueva perspectiva y reconocieran los objetivos del archivista. Resalto que, en esta oportunidad, las tareas que parecían sencillas, como describir documento por documento según un formato preliminar, demostraron no serlo, porque requieren cierta dedicación e insistir en entrenarlas para entender el contexto de cada documento. Me parece que, en esa ocasión, el equipo del Mora también aprendió mucho sobre esta labor documental.

Tengo una última idea que es necesario comentar. Los cursos y talleres que impartí en el Instituto Mora me hacen reflexionar sobre la importancia de contar con grupos pequeños, a los que fácilmente es posible dirigir, coordinar y transmitir con pasión las tareas y las actividades que hacemos en los archivos. Sobre todo porque los tres grupos tuvieron un alto nivel de participación y se expresaron de forma muy inteligente. Ello fue visible también en la altura de los trabajos finales que los alumnos me entregaron, ya que demostraron pleno entendimiento de la perspectiva archivística porque lo aplicaron a sus temas de tesis.

La tarea está hecha. Parte de los nuevos historiadores conocen y reconocen el vocabulario del patrimonio documental.

PROPUESTAS PARA MEJORAR LA VIDA LABORAL DE LOS HISTORIADORES EN ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

El patrimonio documental es un ámbito que incluye a muchas y diferentes profesiones e intereses, por lo que en él convergen diversas perspectivas e intenciones. No le pertenece a un solo sector, sino al contrario, es reflejo del quehacer de muchas más personas

²⁶ Si bien no concluimos dichas tareas, recientemente me puse de acuerdo con los funcionarios para retomar este proyecto y dedicarme a la organización y descripción a nivel guía e inventario. El acervo tiene un volumen de 6 cajas AG-12 y 55 carpetas. Agradezco profundamente al licenciado Carlos Mújica por su apertura para recibirnos, y a la licenciada Jesús Alejandra Castillo, de la ENAH, por apoyarnos en las tareas de descripción.

que, de una manera u otra, están involucradas. No es tiempo ya de cerrarnos a la idea de que los historiadores sólo deberán asistir a consultar documentos o que el trabajo de archivos o bibliotecas es sólo para esos profesionales. Debemos superar esa idea de jerarquización de los oficios y de los estudios que determinan que un trabajo es menos valioso si se inmiscuyen más tareas manuales y técnicas que intelectuales.²⁷ ¡Ya estamos en el siglo XXI!

Por tanto, externaré mis siguientes reflexiones:

Si bien existe una percepción común en cuanto a la vinculación entre las tareas de historiadores y de archivistas, falta tomar en consideración el trabajo de otros especialistas del patrimonio documental, como bibliotecólogos y documentalistas. Sabemos bien que el ámbito bibliotecológico y documentalista se está modificando a pasos acelerados y, por eso mismo, los historiadores tendrán que estar atentos a ese devenir disciplinario. Y ello implica que, en la medida de las posibilidades, las Licenciaturas en Historia del país tendrán que incluir materias *ad hoc* a estos cambios.

Consideremos que cada uno de los estados debe armonizar sus leyes con la *Ley General de Archivos*, lo que implica que, por primera vez, los archivos deban trabajar de manera similar. De esta forma se podría sugerir un lineamiento común de presentación de trabajos recepcionales estilo “catálogos” para las universidades,²⁸ en el cual se sigan las directrices de la propia Ley en materia de los instrumentos descriptivos. Recordemos que, para los archivos históricos, se utilizan las guías, los inventarios y los catálogos por expediente o documentos. Con ello se aseguraría uniformidad y gran utilidad tanto para las instituciones protectoras del patrimonio documental como para las educativas.

Quizá resulte adecuado revisar detalladamente el perfil de director de archivo histórico de la *Ley General de Archivos* (art. 32),

27 En 1970, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron estudiaron esa violencia simbólica (2018, 156, n. 39).

28 Esta propuesta sería una unificación en la tarea de titulación, pero en la que no se involucra la autonomía universitaria ni se cuestionan las condiciones específicas de cada escuela.

con cuyas directrices se podría mejorar el perfil de egreso de la Licenciatura en Historia de las universidades. Esto es, hacerles frente a nuestras imperiosas necesidades de profesionistas bien capacitados y con amplios conocimientos que solucionen eficazmente cualquier embate de nuestro patrimonio.

Finalmente, creo pertinente insistir en la necesidad de hacer que el trabajo del historiador respecto a los archivos y las bibliotecas sea realmente una combinación de conocimientos teóricos con entrenamiento práctico. Lo agradeceremos las instituciones, los historiadores y la sociedad misma.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 2018. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Siglo Veintiuno.
- Dirección de Docencia, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. 2007. "Proyecto de Licenciatura en Historia con líneas de formación en Didáctica de la Historia, Divulgación de la Historia y Gestión del Patrimonio Documental". México: inédito.
- Escalona Ríos, Lina. 2008. "La educación bibliotecológica en Iberoamérica". *Flexibilidad curricular en la educación bibliotecológica*, coordinado por Lina Escalona, 1-24. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Flores, Georgina, María Elena Bribiesca, y Teresa de Jesús Corral. 2019. "Integración de Unidades de Aprendizaje para la elaboración del trabajo de titulación en la Licenciatura en Historia. Universidad Autónoma del Estado de México". *Aportaciones a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales*, compilado por María del Rocío Rodríguez y Ma. Gabriela Guerrero, 784-793. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

- García, Idalia. 2002. *Legislación sobre bienes culturales muebles: protección del libro antiguo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- García, Jaime. 2019. "Historia, archivos y educación". *Aportaciones a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales*, compilado por María del Rocío Rodríguez y Ma. Gabriela Guerrero, 739-748. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Heredia, Antonia. 2007. *¿Qué es un archivo?* Asturias: Trea.
- Hernández, Irma, y María Antonieta Ilhui Pacheco. 2019. "Dos talleres extracurriculares en el Archivo Histórico del Agua y sus enseñanzas". *Aportaciones a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales*, compilado por María del Rocío Rodríguez y Ma. Gabriela Guerrero, 760-772. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Lira, Enrique. 2003. "El catálogo como tesis de licenciatura". *Teoría y práctica archivística III*, coordinado por Mariano Mercado. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Monroy, Ilihutsy. 2013. *Una reflexión archivística e histórica sobre el concepto de patrimonio documental en México*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. <https://dspace.unia.es/handle/10334/2539>.
- . 2015. "La construcción académica y legal de conceptos: patrimonio archivístico y patrimonio documental". *Bibliotecas y Archivos: Órgano de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía*, 4ª época, 2, no. 1: 41-49.
- Quintero, Natalia. 2013. "Disciplinas de la información documental: núcleo común y objeto de estudio". *El objeto de estudio de la Bibliotecología, Documentación, Ciencia de la Información: propuestas, discusión, análisis y elementos comunes*, coordinado por Miguel Ángel Rendón, 179-201. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.

Evaluación del desempeño del personal de biblioteca

MARÍA ELENA GÓMEZ CRUZ
GENOVEVA VERGARA MENDOZA
VÍCTOR MANUEL HARARI BETANCOURT
Universidad Iberoamericana

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es mostrar la relevancia cuantitativa que tiene el desempeño del personal en la evaluación de la calidad de bibliotecas universitarias, así como los elementos que reflejan este desempeño de manera que sean considerados en los programas de capacitación.

En la actualidad, la tecnología impera en las bibliotecas y se tiene la noción de que, gracias a ella, los usuarios son completamente autosuficientes, que no necesitan ayuda del personal que labora en ellas para obtener los recursos de información que requieren durante el proceso de su formación académica o para hacer uso de los diversos servicios que ofrecen estos recintos. Los usuarios actuales de las bibliotecas universitarias son nativos digitales que viven en un mundo hiperconectado y que están completamente habituados a la existencia de tecnología. Sin embargo, esto no significa que tengan las competencias digitales necesarias para utilizarla y aprovecharla en el ámbito académico. Duke y Asher (2012, 162) indican que “el impacto del Internet en esta generación de estudiantes es inequívoco: los estudiantes esperan un acceso

instantáneo en línea a las fuentes y con frecuencia carecen de las habilidades para refinar sus búsquedas y evaluar dichas fuentes”.

Debido a esto último es necesario que el personal que labora en las bibliotecas reciba una capacitación constante que le permita estar actualizado no sólo en las colecciones impresas y electrónicas que ofrecen, sino también en los recursos tecnológicos que permiten acceder a ellas. Estar capacitados para contribuir en el desarrollo de habilidades de información de la comunidad universitaria.

Para conocer la calidad de los servicios y los recursos en las diferentes bibliotecas de las instituciones pertenecientes al Sistema Universitario Jesuita (SUJ),¹ se realizó un estudio en el que se encontró que el desempeño del personal es un factor sumamente importante para los usuarios.

En este documento se consideran los resultados obtenidos para la construcción de indicadores de calidad, aplicados en cinco instituciones de educación superior pertenecientes al SUJ en 2019. Los indicadores de calidad son un resultado parcial de la estimación del modelo de ecuaciones estructurales (MEE), construido en la Biblioteca Francisco Xavier Clavigero (BFXC) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y validado en cinco instituciones hermanas. Los elementos que explican la calidad de los servicios y recursos medidos en el MEE son: la biblioteca como espacio, el desempeño del personal, el acceso a la información y el control de búsqueda. La técnica estadística aplicada permite conocer cuál de ellos explica en mayor medida la calidad y qué elementos lo reflejan.

Entre los elementos que explican la calidad de los servicios y recursos de las bibliotecas universitarias en cuestión, se encontró, en general, que el desempeño del personal es el elemento mejor

1 El Sistema Universitario Jesuita (SUJ) está integrado por todas las instituciones de educación superior confiadas o asociadas a la Compañía de Jesús en México. Éstas son: Universidad Iberoamericana-Ciudad de México, Universidad Iberoamericana-Puebla, Universidad Iberoamericana-León, Universidad Iberoamericana-Torreón, Universidad Iberoamericana-Tijuana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Instituto Superior Intercultural Ayuuk y Tecnológico Universitario del Valle de Chalco.

evaluado por los usuarios y entre los primeros en orden de importancia para explicar la calidad (Gómez-Cruz *et al.* 2020, 6).

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Con el desarrollo de las tecnologías y la reproducción vertiginosa de información, las bibliotecas, y con ello el rol del personal bibliotecario, han presentado importantes y constantes cambios, incorporando nuevas tareas para satisfacer las necesidades de los usuarios y estar a la vanguardia en nuevos servicios y productos (Tavares *et al.* 2018, 66).

Todo un proceso de transformación que necesariamente involucra la percepción de los usuarios, que son finalmente quienes deben reconocer el desempeño de la labor cumplida, en términos de los servicios ofrecidos por la biblioteca, y si éstos contribuyen a generar valor agregado en sus acervos personales de conocimiento (Vásquez y Gabalán 2019, 170).

Los bibliotecarios, profesionales de la información que laboran en las bibliotecas universitarias, se encargan de fomentar el desarrollo de habilidades de información, de incidir en la alfabetización informacional de la comunidad a la cual ofrecen sus servicios. De esta manera, se contribuye al cumplimiento de los objetivos y la misión de la biblioteca, así como, en general, al alcance de los objetivos y planes institucionales. Por tanto, resulta relevante que las variables cultura organizacional, satisfacción laboral y desempeño laboral se consideren y sean analizadas dentro del contexto de las bibliotecas universitarias (Vargas y Flores 2019, 152).

A pesar de que los usuarios de bibliotecas universitarias presentan, regularmente, buen manejo de las tecnologías empleadas en el proceso educativo, el desempeño del personal bibliotecario continúa siendo clave para acompañar en el proceso de búsqueda, recuperación y uso de la información. Se requiere de diversas habilidades para proveer un servicio de manera efectiva y eficiente.

Por lo tanto, es indispensable que el personal se mantenga en continua capacitación y aprendizaje de las nuevas tendencias en el área. La preparación del personal juega un papel sumamente importante; aunque esté asignado a tareas básicas, es esencial que tenga pleno conocimiento de las labores a desarrollar, así como de los objetivos, planes y estructura de la instancia para la cual trabaja.

Es esencial contar con una sólida cultura de adaptación a los constantes cambios en el ámbito laboral (Abban 2018, 2). El personal debe permanecer en un modo de aprendizaje continuo para mantenerse al día con las nuevas tendencias, ser capaz de incorporar la diversidad de recursos de información y brindar mejor servicio, lo que equivale a un público más satisfecho en todos los niveles. “Los usuarios deben poder confiar en el personal que está tratando con ellos. Esta confianza significa que los usuarios volverán nuevamente y pedirán información al personal de la biblioteca” (Abban 2018, 3). La disposición del personal es clave para lograr la misión de la biblioteca y contribuir significativamente al éxito de la meta institucional.

La labor del personal bibliotecario se puede ver reflejada en la manera en que éste conoce los objetivos establecidos en la institución y se involucra para contribuir en el cumplimiento de los mismos, buscando constantemente un valor agregado a los productos y servicios ofrecidos. “Brindar un servicio de calidad forma parte de la cultura organizacional de los bibliotecarios” (Vargas y Flores 2019, 163).

La evaluación de los servicios y el desempeño del personal muestra gran importancia para medir la eficiencia en las bibliotecas universitarias. Mediante dicha evaluación es posible emitir criterios de valor, identificar las expectativas de los usuarios y, con base en los resultados obtenidos, buscar alternativas que permitan superar los puntos débiles. “Se requiere que la evaluación de todas y cada una de las actividades de la biblioteca sea indispensable; sin embargo, en los servicios es donde se reflejan las necesidades de los usuarios” (Cuesta *et al.* 2013, 271). Cuanto mayor sea el número de personal y éstos participen en procesos de capacitación constante, mayor puede ser el impacto en la presta-

ción de un servicio eficiente y efectivo. De esta misma manera, mayor será la contribución que el equipo pueda realizar al cumplimiento de la planeación en la institución. La calidad de los servicios que ofrece la biblioteca universitaria impacta de manera positiva en la satisfacción de los usuarios (Chandra *et al.* 2018; Tavares *et al.* 2018).

METODOLOGÍA Y DATOS

Los resultados presentados en este capítulo corresponden a la evaluación que los usuarios dan al desempeño del personal como parte de las variables latentes o factores que explican la calidad de los servicios y recursos de las bibliotecas universitarias del SUJ. Para la evaluación de las bibliotecas universitarias se utilizó un MEE, desarrollado y aplicado en 2017 en la BFXC, el cual fue verificado en 2018 en la Biblioteca Loyola de la Universidad Iberoamericana Tijuana. Durante el 2019 se evaluaron cinco bibliotecas universitarias pertenecientes al SUJ.

Los MEE son una herramienta estadística con la cual es posible medir conceptos que ordinariamente no es posible contabilizar, identificados en la literatura como factores o variables latentes. Ejemplo de estos conceptos son: embriaguez, inteligencia, satisfacción, pobreza, calidad, etcétera. Puesto que no pueden medirse directamente, se requiere identificar ítems o variables manifiestas que los reflejen, para el caso de los modelos reflexivos, o que los expliquen, para el caso de los modelos formativos. Estas variables manifiestas generalmente se traducen en preguntas que conforman instrumentos de medición o encuestas. A través de los MEE es posible obtener una puntuación numérica de los conceptos, la cual se genera con la evaluación que dan a cada elemento los encuestados, y con la ponderación que se obtiene como parte de la técnica estadística. A partir de la evaluación promedio de cada pregunta y de su relevancia en la variable latente o factor se puede visualizar el desempeño de cada variable, lo cual es útil para identificar fortalezas y áreas de oportunidad.

El propósito del estudio de evaluación de las bibliotecas universitarias del SUJ fue medir la calidad de los recursos y servicios, así como la satisfacción de los usuarios. El MEE construido consideró instrumentos y metodologías aplicadas para la evaluación de bibliotecas en diferentes latitudes, así como los resultados de la evaluación de la calidad y satisfacción del servicio de consulta efectuada en la BFXC (Gómez-Cruz 2019). Las variables latentes consideradas en el MEE para explicar la calidad de los servicios y recursos están basadas en los factores del modelo LibQual, así como en instrumentos probados en universidades mexicanas. Los factores o variables son: “la biblioteca como espacio”, “el desempeño del personal”, “el acceso a la información” y “el control de búsqueda”.

Para este estudio nos centramos en la relevancia que tiene la variable “desempeño del personal” en la calidad de los servicios, la evaluación general de la variable, la evaluación promedio de las variables manifiestas que la reflejan y su relevancia o peso en la variable latente.

La aplicación de la encuesta autoadministrada fue en línea, utilizando el formato de Google, a través de envío de la liga a las direcciones de correo electrónico de la comunidad universitaria vigente en 2019. Para hacer llegar los cuestionarios se solicitó a las entidades que administran las direcciones de los correos electrónicos que enviaran la liga a toda la comunidad. En el caso de BFXC, de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, por disposición de la Dirección de Análisis e Información Académica (DAIA), se seleccionó una muestra aleatoria por estratos.

Los usuarios sólo evalúan los servicios y recursos que han utilizado, por lo que el instrumento está conformado por un máximo de 41 preguntas. Estos números variaron un poco entre las bibliotecas evaluadas, debido a que hay diferencia en los servicios y recursos que se ofrecen.

La falta de respuesta en algunas preguntas, derivada del no uso de los servicios o recursos, genera que los archivos de las respuestas registren valores faltantes y, dado que la estimación de los MEE requiere valores completos, se recurre a llenar estos datos por medio de una técnica estadística llamada *multivariate imputation by*

chained equations (MICE), implementando la rutina dispuesta en el *software* libre R. Es importante indicar que la elección de este método de llenado de valores faltantes obedece a evitar que se obtengan valores sub- o sobreestimados. Es decir, se obtienen medias y desviaciones estándares muy similares a las obtenidas considerando sólo las respuestas captadas.

Para la evaluación de las variables se utilizó una escala numérica de 5 puntos, donde 1 significa la evaluación más baja y 5 la evaluación más alta.

En el cuadro 1 se muestran las bibliotecas consideradas en la evaluación, así como la institución a la que pertenecen, la fecha de aplicación y la tasa de respuesta obtenida.

Cuadro 1. Bibliotecas del SUJ evaluadas en 2019

Institución	Biblioteca	Fecha	Tasa de respuesta
Tecnológico Universitario del Valle de Chalco	Banorte	26/03 al 11/04 de 2019	32.25 %
Universidad Iberoamericana, Puebla	Pedro Arrupe, S.J. CRAI	11/04 al 31/05 de 2019	5.47 %
ITESO	Dr. José Villalobos Padilla, S.J.	11/11 al 04/12 de 2019	7.6 %
Universidad Iberoamericana, Torreón	Luis González Luna y Morfín, S.J.	11/11 al 04/12 de 2019	17.8 %
Universidad Iberoamericana, CDMX	Francisco Xavier Clavigero	11/11 al 12/12 de 2019	9.32 %

RESULTADOS

Dado que el objetivo de este documento es mostrar los resultados referentes a la evaluación de “desempeño del personal”, sólo se muestra el análisis para esa variable latente. De las otras variables identificadas para explicar la calidad de los recursos y servicios que ofrecen las bibliotecas sólo se exhibirá, con fines meramente ilustrativos, la variable que tiene que ver con los espacios de la biblioteca.

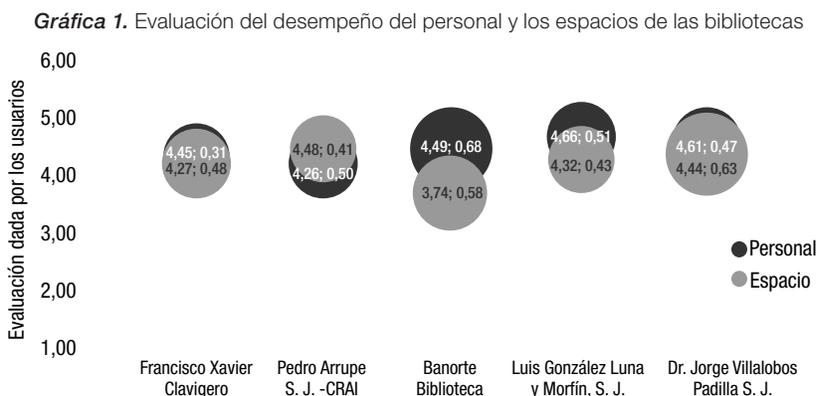
La evaluación y la presentación de los resultados no buscan comparar las bibliotecas en su desempeño, puesto que, si bien pertenecen al SUJ, cada una tiene entornos diferentes. La evaluación desarrollada en cada entidad consideró sus particularidades, con el objetivo de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en cada caso. Más aún, se busca confirmar —o no— las sospechas que tienen los administradores respecto a la percepción de los usuarios sobre la calidad de los servicios y recursos ofrecidos, a través de una medición válida y confiable que permita la toma eficiente de decisiones.

Como se indicó en la sección de la metodología, los MEE permiten medir conceptos no medibles de manera directa, tales como la calidad de los servicios y recursos de las bibliotecas universitarias, además de indicar el peso que cada variable exógena propuesta tiene en la explicación de la calidad, a partir de los coeficientes de correlación lineal y de su significancia estadística. El MEE desarrollado y utilizado en la evaluación de las bibliotecas indicadas coloca a las variables “biblioteca como espacio”, “desempeño del personal”, “acceso a la información” y “control de búsqueda” como variables latentes exógenas que explican la calidad.

La gráfica 1 representa la evaluación de las variables “desempeño del personal” y “biblioteca como espacio”. En el eje horizontal están identificadas las entidades evaluadas; en el eje vertical se muestra la puntuación dada por los usuarios a cada variable. Este mismo dato se observa en la esfera: en color negro se muestra la evaluación dada al desempeño del personal, mientras que en color gris está la evaluación dada a los espacios. Como se indicó en los párrafos anteriores, la intención de mostrar la evaluación de los espacios es indicar que, comparativamente en cada entidad, el desempeño del personal es tan relevante o más que los espacios que se ofrecen; lo cual es mucho decir, puesto que en las evaluaciones realizadas es consistente que estos dos elementos son los que más contribuyen a explicar la calidad de los recursos y servicios de las bibliotecas universitarias. Finalmente, el tamaño de la esfera corresponde al peso que tiene la variable latente exógena en la variable latente endógena “calidad”.

Como puede apreciarse en la gráfica 1, el tamaño de las esferas gris oscuro correspondiente al desempeño del personal va de 0.31 a 0.68, mientras que los pesos asociados al ambiente de la biblioteca en la calidad van de 0.41 a 0.63. Esta cercanía pone de relevancia que el personal de biblioteca es tan importante para los usuarios —y en algunos casos lo es más— que los tan valorados espacios de las bibliotecas.

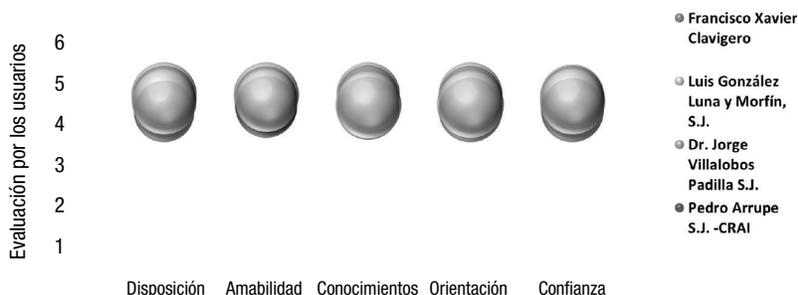
La evaluación del personal en una escala de 1 a 5 se encuentra en todos los casos por arriba de 4.2. En este documento no se muestran los resultados de las otras variables. Sin embargo, es consistente que estos dos elementos son los mejor calificados en todas las evaluaciones realizadas.



La medición de las variables latentes se realiza con las variables manifiestas, transformadas en preguntas del cuestionario, las cuales fueron probadas y validadas mediante análisis factorial. Gráficamente, podemos pensar que al abrir cada esfera encontramos los indicadores utilizados para medirla. Esta parte es considerada en la literatura como el modelo de medida formativo, porque las variables manifiestas o preguntas son el reflejo de la variable latente “desempeño del personal”. Para estas variables que reflejan la calidad se obtiene la media o promedio de la evaluación dada por los usuarios.

La gráfica 2 muestra, en el eje horizontal, los elementos que reflejan el desempeño del personal. El color de las esferas corresponde a la institución evaluada. El eje vertical corresponde a la evaluación promedio obtenida y el tamaño de la esfera indica el peso o relevancia de la variable manifiesta “disposición”, “amabilidad”, “conocimientos”, “orientación” y “confianza” en la variable latente “desempeño del personal”. Como puede observarse, la evaluación en todos los casos es superior a 4, esta información se detalla en la gráfica 4. En cuanto al tamaño de las esferas, a simple vista se observa bastante similitud. La gráfica 3 muestra los detalles de los pesos obtenidos.

Gráfica 2. Variables manifiestas que reflejan el desempeño del personal.



Los pesos de las variables manifiestas reportados en la gráfica 3 son valores estandarizados. La literatura recomienda que las variables manifiestas deben tener pesos de por arriba de 0.7, para que reflejen alrededor de 50 % de la varianza de la variable latente. En la gráfica 3 puede observarse que las cuatro variables propuestas para medir el desempeño del personal cumplen con el peso deseable, abonando a la unidimensionalidad. Este resultado es producto de la cuidadosa construcción del modelo y de su verificación en las etapas de prueba y validación.

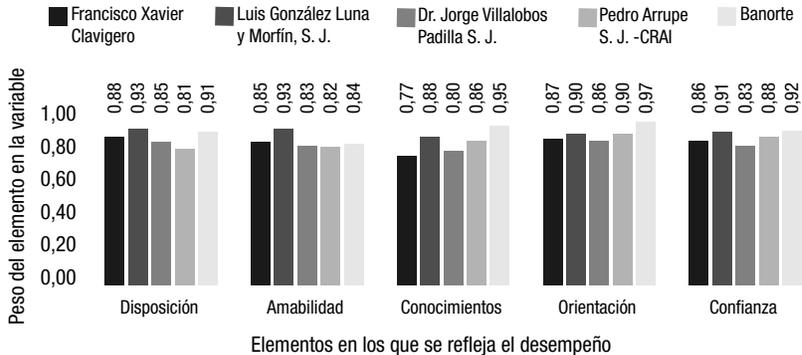
En el cuadro 2 se muestran dos indicadores de confiabilidad del instrumento aplicado a través de la encuesta: el alfa de Cronbach y el coeficiente de rho. Valores de 0.60 indican falta de confiabilidad (Henseler *et al.* 2009, 299). El alfa de Cronbach se reporta para todo

el instrumento; sin embargo, los resultados son similares para las variables latentes “desempeño del personal” y “biblioteca como espacio”. La diferencia entre reportar un indicador y otro radica en que el alfa de Cronbach es sensible al tamaño de la muestra, mientras que el coeficiente de rho no.

Cuadro 2. Indicadores de confiabilidad del instrumento de evaluación

Biblioteca	Confiabilidad	
	Alfa de Cronbach	Coficiente de rho
Banorte	0.976	0.977
Pedro Arrupe, S.J. — CRAI IBERO	0.949	0.947
Dr. Jorge Villalobos Padilla, S.J.	0.926	0.919
Universidad Luis González Luna y Morfín, S.J.	0.958	0.958
Francisco Xavier Clavigero	0.945	0.948

Gráfica 3. Peso de las variables latentes que miden el desempeño del personal

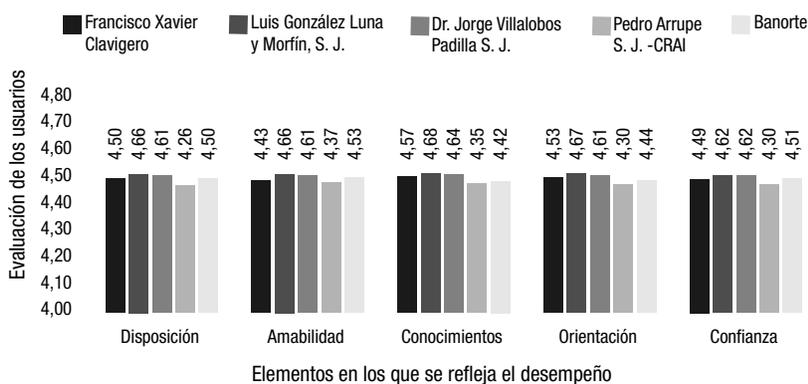


Finalmente se reporta la evaluación promedio obtenida para cada elemento considerado como reflejo del desempeño del personal. Como puede apreciarse, para todas las instituciones en las que se aplicó el instrumento, el valor promedio de las variables manifiestas indicadas es superior a 4.2 y menor a 4.7, en una escala del 1 al 5, donde 5 es la evaluación más alta. Con esta gráfica se puede ver que la actitud, asociada a la disposición y la amabilidad, como

la aptitud, asociada a los conocimientos del personal y la orientación brindada, son relevantes en el servicio, al igual que la confianza que el personal proyecta al usuario.

En general, todos estos elementos obtuvieron evaluaciones altas en las cinco instituciones referidas, lo cual demuestra tener un importante activo en el capital humano que brinda los servicios. Si bien la evaluación se realizó en un periodo ordinario de actividades, este potencial se reflejará en el trabajo realizado en el periodo de contingencia por COVID-19, en el que se escribe este documento, y que puede constatarse con una evaluación posterior.

Gráfica 4. Evaluación promedio de las variables manifiestas que reflejan el desempeño del personal



CONCLUSIÓN

Los resultados parciales mostrados, derivados de la construcción de indicadores de calidad y satisfacción de los usuarios de cinco bibliotecas universitarias pertenecientes al SUJ, ponen de manifiesto que para los usuarios es sumamente relevante la labor que desempeñan los profesionales de la información, a tal grado que esta variable, al igual que la “biblioteca como espacio”, contribuye en mayor medida a explicar la calidad de los servicios y recursos que

ofrecen las bibliotecas universitarias. Si bien este resultado puede sorprender poco, su medición y la certera identificación de las variables manifiestas en las que se refleja permiten localizar las áreas de oportunidad y fortalezas del personal de la institución, con el objetivo de transitar a un proceso de mejora eficiente.

Una de las virtudes del uso de los MEE es que es posible obtener una medición de un concepto que originalmente no es posible medir. La verificación de los pesos obtenidos de cada variable manifiesta (traducida en pregunta del cuestionario) en la variable latente que refleja es muestra de que el modelo diseñado y probado cumple con los criterios de confiabilidad indicados en la literatura. Adicionalmente se verifica la validez al constatar que se obtuvieron pesos similares en las aplicaciones de las cinco bibliotecas universitarias.

Los resultados muestran que la disposición, la amabilidad y los conocimientos del personal, así como la orientación y confianza proporcionadas a los usuarios son reflejo del desempeño del personal. No es suficiente con estar presente y ser amable, además es necesario que el personal resuelva acertadamente las solicitudes de los usuarios y que genere confianza, para influir en su satisfacción y garantizar que acudan a aquel en caso de requerirlo nuevamente.

Estos resultados deben ser considerados por los directores y tomadores de decisiones para impulsar programas sobre la formación continua del personal, tanto en lo que concierne a las aptitudes como a las actitudes. De igual manera, las instituciones educativas que ofrecen programas referentes a la formación de profesionales de la información pueden considerar incorporarlos dentro de los planes de estudios. Desde hace tiempo se ha puesto sobre la mesa que no basta con tener profesionistas con las habilidades requeridas para el puesto, adicionalmente se requiere que los profesionistas cuenten con habilidades para relacionarse adecuadamente con los usuarios.

Finalmente es necesario indicar que la redacción de este capítulo se enmarca en el transcurrir de la pandemia de COVID-19, en la que las bibliotecas se vieron obligadas a cerrar sus instalaciones.

Por esta razón los usuarios están limitados a buscar y recuperar información únicamente por las vías electrónicas. La necesidad de continuar con las actividades laborales, escolares, de investigación y de ocio ha exigido al personal de las bibliotecas mostrar los recursos electrónicos y continuar con los servicios y formación de usuarios de forma virtual. En muchos casos esta emergencia obligó al personal a aprender sobre la marcha, ante la necesidad de seguir acompañando a los usuarios. Los resultados de una evaluación emergente, aplicada en noviembre de 2020, muestran que, para el caso de la BFXC, su mayor fortaleza sigue siendo el desempeño de su personal.

Los espacios y los recursos que las bibliotecas ofrecen requieren ser vistos por sus usuarios, y para ello es necesario contar con personal calificado y cálido, que los lleve a la modalidad que la actualidad imponga.

BIBLIOGRAFÍA

- Abban, Samuel. 2018. "Training and Development of Library Staff: A Case of Two University Libraries in Ghana". *Library Philosophy & Practice* 2018: 1-26.
- Chandra, Teddy, Matha Ng, Stefani Chandra, e Iyon Priyono. 2018. "The Effect of Service Quality on Student Satisfaction and Student Loyalty: An Empirical Study". *Journal of Social Studies Education Research* 9, no 3: 109-131.
- Cuesta Rodríguez, Floriselda, David Guerrero Quesada, Irima Campillo Torres, Amed Leyva Mederos, Ashley Cano Inclán, e Idalmis Cabrera Morales. 2013. "Diseño de un modelo para la evaluación de la calidad de los servicios en bibliotecas universitarias". *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud* 24, no. 3: 269-280.
- Duke, Lynda M., y Andrew D. Asher. 2012. *College Libraries and Student Culture: What We Now Know*. Chicago: American Library Association.

- Gómez-Cruz, María Elena. 2019. "Electronic reference services: a quality and satisfaction evaluation". *Reference Services Review* 47, 10.1108/RSR-07-2018-0057.
- Gómez-Cruz, María Elena, Víctor Harari-Betancourt, y Genoveva Vergara-Mendoza. 2020. "Quality indicators and user satisfaction in university libraries". *The Journal of Academic Librarianship* 46, no. 6: 102-230, 10.1016/j.acalib.2020.102230.
- Henseler, Jörg, Christian M. Ringle, y Rudolf R. Sinkovics. 2009. "The Use of Partial Least Squares Path Modeling in International Marketing". *Advances in International Marketing* 20: 277-320, <https://papers.ssrn.com/abstract=2176454>.
- Tavares, Rafael Santos, Geisa Meirelles Drumond, Lidia Angulo Meza, y Mirian Picinini Méxas. 2018. "Efficiency assessment in university libraries". *Transinformação* 30 (1): 65-79, 10.1590/2318-08892018000100006.
- Vargas Echeverría, Shilia Lisset, y Mirta Margarita Flores Galaz. 2019. "Cultura organizacional y satisfacción laboral como predictores del desempeño laboral en bibliotecarios". *Investigación Bibliotecológica* 33, no. 79: 149-176, 10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57913.
- Vásquez Rizo, Fredy Eduardo, y Jesús Gabalán Coello. 2019. "La información y el conocimiento y su relación con la calidad de los servicios bibliotecarios: Un estudio de caso". *Información, Cultura y Sociedad. Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas* 41: 169-180, 10.34096/ics.i41.6495.

Las fronteras difusas de los documentos: el libro de artista en la formación bibliotecológica

GABRIELA BETSABÉ MIRAMONTES VIDAL
Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM

INTRODUCCIÓN

Considero importante señalar que este texto se tenía pensado para ser una ponencia, la que me iba a ofrecer más flexibilidad ya que se expondría oralmente y se prestaría a un debate enriquecedor con el público. El año 2020 se recordará en la historia como el año de la pandemia, la que ocasionó restricciones de movilidad académica. Señalo este hecho debido a que el propósito de la ponencia era compartir algunos de los puntos desarrollados en mi trabajo doctoral (Miramontes 2020), del cual extraigo algunos textos que considero fundamentales para el entendimiento bibliotecológico del libro de artista y la futura formación de profesionales de la disciplina.

Para efectos de este trabajo, se hace necesario explicar su título. Un buen amigo mío, ingeniero químico de profesión, me comentaba en alguna ocasión lo que es el concepto *nucleación*, es decir y de forma muy sencilla: “el primer paso en la formación de una nueva estructura; normalmente, la nucleación se define como el proceso que determina cuánto tiempo debe esperar un observador antes de que aparezca la nueva fase o estructura”. ¿Cómo se transfiere esta

explicación a la bibliotecología? Lo entiendo como la línea delgada, sutil, difusa que existiría entre si un documento, de acuerdo con sus características físicas o de intención intelectual, pertenece a una categoría u a otra de cierta tipología dada. Es el caso de los libros de artista y sus diferencias con los libros en general.

CONTEXTUALIZACIÓN

Apelando a esa analogía, es necesario que a manera de contexto se señale que existen libros de los que se podría poner en duda si en realidad lo son debido a que su presentación física es poco común. Algunos de esos ejemplares carecen de página legal, la composición tipográfica es atípica porque la gran mayoría de sus páginas están en blanco o contienen únicamente fotografías o ilustraciones: se trata de los libros de artista, que son el resultado del proceso creativo del artista, esto es, su contenido se refleja en la propia materialidad del libro; un libro de artista puede ser una obra única o una edición corta, en ambos casos se trata de la expresión directa de las ideas estéticas del creador en forma de libro.

Los libros de artista son ejemplares de impresos o no que, por sus características físicas, tamaño o materiales constitutivos hacen difícil su flujo en los procesos de organización propios de las bibliotecas. El libro de artista es un documento especial y por tanto su aproximación desde la bibliotecología también debe serlo; así como el profesional se capacita para procesar y manejar multimedia o libros antiguos, se requiere una preparación previa para abordarlo y trabajarlo.

Es precisamente por las razones antes mencionadas que estos libros requieren de un estudio bibliotecológico profundo que permita entender su manifestación y el tratamiento para cumplir cada una de las etapas del proceso bibliotecológico del libro, considerando su materialidad y su perspectiva intelectual. Es un tema que está en la frontera entre el arte y la bibliotecología; en México, esta disciplina lo ha abordado escasa y superficialmente. El libro de artista es un objeto contemporáneo que no está contemplado en

los estándares bibliotecológicos modernos para la descripción de sus características individuales en los registros catalográficos.

Cabe mencionar que los libros de artista no siguen los parámetros de creación comunes que normalmente continua el libro y tampoco se aplican a ellos los procesos editoriales habituales de manufactura y venta. De la misma manera, su sistematización en bibliotecas tampoco sigue los procedimientos habituales para su selección, catalogación y circulación.

La bibliotecología es la disciplina que debe y puede sistematizar mediante convenciones, estándares internacionales y buenas prácticas la información provista por los libros de artista, única de cada ejemplar e inherente a la mencionada materialidad-contenido de cada uno. De esta forma, los libros de artista pueden y deben ser catalogados, almacenados, recuperados, prestados y conservados dentro de las bibliotecas. Se requiere del desarrollo de contenidos focalizados en la enseñanza formal para el tratamiento bibliotecológico del libro de artista.

En esta secuencia de aseveraciones se hace necesario aclarar que me referiré a los libros de artista que se encuentran, por alguna situación, en acervos de bibliotecas nacionales, especializadas, académicas e incluso públicas. Esta acotación se debe a que el libro de artista puede albergarse también en las colecciones de museo, donde su vocación es completamente distinta y por tanto el tratamiento que reciben generalmente es meramente como objeto de arte. Ciertamente los libros de artista son objetos de arte, pero frecuentemente también tienen un perfil bibliográfico, es decir, a diferencia de los libros en general, que cumplen con el objetivo de propiciar un proceso de lectura lineal por su formato, donde existe una “secuencia de espacios visuales y gráficos” (Hellion y Carrión, eds., 2003, 23), en aquellos se manifiesta, además, una apreciación sensorial del objeto (Romero 1977, 130) y una posterior lectura abierta provocada por la intención creativa del artista.

Para su estudio, y por tanto su sistematización bibliotecológica en una biblioteca, se hace necesario definirlo y desarrollar una tipología que más adelante permitirá su catalogación y clasificación.

DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA DEL LIBRO DE ARTISTA

Se ha tratado de definir a los libros de artista contemporáneos a partir del último tercio del siglo XX, cuando se convirtieron en formas de expresión por parte de los autores, o sea, de los artistas de las posvanguardias (*Pop art*, *Fluxus*, *Mail art*, etcétera). Las definiciones surgen principalmente de diferentes disciplinas, como las letras, el arte o el diseño editorial, aunque existen algunas propuestas por parte de especialistas en bibliotecología de otros países. A continuación se presentan algunas que son representativas:

La definición del *Tesoro de libros de artista* del grupo especializado en libros de arte de la Art Libraries Society of North America es sencilla y los elementos que aporta no son suficientes para entender la complejidad del libro de artista: “Los libros de artista son las obras de arte realizados en la forma de un libro” (ARLIS/NA sf).

Johanna Drucker, autora, teórica visual, crítica cultural estadounidense, hizo una breve definición: “El libro de artista es ese libro creado como obra de arte original, en vez de jugar con una obra preexistente” (1995, 2).

José Emilio Antón, artista plástico e investigador español, dice sobre el libro de artista:

El libro de artista no es un libro de arte, es una obra de arte. La propia afirmación, indica la cualidad artística del libro de artista, diferenciación fundamental con el que podríamos denominar “libro común”. El libro de artista es una obra de arte, concebida y realizada por un artista visual en su totalidad. Es un medio de expresión con parámetros nuevos, totalmente diferenciados de la pintura, de la escultura, de obras literarias presentadas en libros, etc., esta diferenciación hace necesario un género artístico nuevo e independiente. Un género fundamentalmente interdisciplinario, como lo son el cine, el comic, el videoarte [...], considerados ya como formas diferenciadas de expresión artística (Antón 2004, sp).

Martha Hellion (2014), artista visual, editora y curadora mexicana señala que “Un libro de artista es una secuencia de espacios”. Guy Schraenen, editor y curador inglés, menciona sobre el libro de artista:

Son el resultado de lo que los artistas hacen con libros, sobre libros, en torno a libros, para o contra los libros. Podría decirse que es el resultado de la apropiación por parte de un artista de un objeto que había sido confinado a una finalidad (la lectura) (Constentla 2014, 1er. parr.).

Michelle Strizever, bibliotecóloga estadounidense, comenta:

Los libros de artista son libros no convencionales, trabajos de arte en forma de libros. Ellos quizá tengan encuadernaciones inusuales, tipografía vibrante, imágenes llenas de color, finas técnicas de impresión, intervenciones digitales y/o elementos escultóricos. Desde que incorporan imágenes, textos, diseño, encuadernaciones y técnicas de bellas artes, los libros de artista son materiales complejos. Como una forma artística, el campo de los libros de artista ha crecido rápidamente desde la década de 1960 (2015, 89).

Para ofrecer una definición del libro de artista de fácil comprensión para los no especialistas, se analizaron las definiciones anteriores y otras más y se advirtió la repetición de varios términos, por lo que se empleó la técnica de nube de palabras¹ como ayuda para llegar a una definición sencilla; esta técnica permite agrupar las palabras a las que los autores recurren con mayor frecuencia para definir y referirse, en este caso, al libro de artista. El resultado fue una lista de palabras de la que se eliminaron artículos, conjunciones, etcétera. Además, la herramienta electrónica Nube de

1 Las nubes de etiquetas o palabras son presentaciones visuales de un conjunto de palabras, en las que los atributos del texto, como el tamaño, el peso o el color, se pueden usar para representar las características (por ejemplo, la frecuencia) de los términos asociados (Halvey y Keane 2007).

de materiales y técnicas diversas una obra en la que la creatividad artística personal o de grupo se enriquece con un juego entre tiempo, espacio y movimiento, dando como resultado una secuencia de espacios plásticos con una intención premeditada.

Aun teniendo una definición, se vislumbra al libro de artista como un objeto complejo cuando se constata que existe una amplia variedad de ellos; que, aunque existen coincidencias físicas, no son las más comunes; que es poco frecuente poder generalizar sobre su aspecto, constitución o materialidad, y que su descripción será igual de compleja si no se tiene una autoridad³ definida que los agrupe y que sirva de guía para su sistematización.

De ahí que se requiera también de una tipología material vinculada a su contenido y apariencia. A continuación, se propone una basada a su vez en la síntesis de las “clasificaciones”⁴ dadas por algunos teóricos⁵ del libro, nutrida con definiciones encontradas en el *Artists' Book Thesaurus* de ARLIS/NA y con información obtenida a partir de mi experiencia profesional de trabajar con libros de artista.

- Estructura (acordeón, carrusel, rollo, desplegable, túnel, *pop-up*, siluetado, códex, etcétera).
- Material constitutivo (papel, pétreo, cerámico, textil, metálico, madera, plástico, etcétera).
- Técnica de elaboración (manuscrito, impreso, grabado, dibujo, bordado, fotografía, etcétera).

3 Con “autoridad” me refiero a los controles bibliotecológicos que permiten la organización de la información como los encabezamientos de materia.

4 En bibliotecología se entiende “clasificar” como el establecimiento de una división lógica del conocimiento para su ordenamiento o como la agrupación documental de acuerdo con contenidos temáticos, por lo que se hará referencia a esta agrupación de materiales, conceptos, técnicas, formatos, etcétera, como tipología del libro de artista.

5 Los artistas y teóricos españoles José Emilio Antón y Ángel Sanz Montero han trabajado en y con el libro de artista para definirlo y clasificarlo (2012, 27).

Educación bibliotecológica...

- Técnica de impresión (tampografía, calcografía, litografía, serigrafía, electrografía, *offset*, etcétera).
- De carácter participativo (cooperación, construible, participativo, etcétera).

Esta tipología es muy general y no se incluye la definición de cada una de esas categorías, es sólo un ejemplo de parte de la tipología que se ha localizado. Es importante considerar que su crecimiento es, además, exponencial en la medida de la creatividad del artista. De ahí la importancia de que los documentos poco comunes se estudien como parte de los planes de estudios de los bibliotecólogos en formación.

EL LIBRO DE ARTISTA EN EL ÁMBITO BIBLIOTECOLÓGICO

El trabajar en bibliotecas de arte por más de 20 años me ha dado la oportunidad de enfrentarme a documentos que en otras bibliotecas aparentemente no tendrían valor documental, como los programas de mano o las invitaciones que en el marco del arte cobran relevancia para los investigadores. Lo mismo sucede para el caso de los libros de artista que, como ya se señaló, son obras de arte: ¿qué tendrían que hacer en las colecciones de las bibliotecas? Y la respuesta es clara, aportan información artística, social y hasta tecnológica de un momento histórico, en este caso, del arte, además de ser objetos didácticos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala:

[...] un documento consta de dos componentes: el contenido informativo y el soporte en el que se consigna. Ambos elementos pueden presentar una gran variedad de formas y ser igualmente importantes como parte de la memoria. Producidos en el marco de la actividad humana, los documentos pueden tener características relevantes y ser símbolos de la memoria colectiva de un pueblo, nación, región o sociedad. A través de su soporte y contenido,

los documentos reflejan la diversidad de los pueblos, las culturas y los idiomas, pasando a ser parte del patrimonio de la humanidad (sf).

Por tanto, el libro de artista es además parte de un patrimonio documental cuya reciente presencia en la historia del libro lo expone a ser considerado un objeto del pasado reciente (Insaurralde y Jiménez 2011, 172). Y precisamente uno de los problemas que implica el estudio del libro de artista es su temporalidad, ya que se trata de producciones recientes u objetos del pasado inmediato.⁶ La contemporaneidad del libro de artista suele ser considerarse como una ocurrencia del presente, además de que su “extrañeza física” implica que sea muy difícil pensar que algún día tendrán otro valor que el que tienen actualmente; son libros que empiezan a ser habituales y también resultan demasiado insólitos y hasta chocantes para ser considerados patrimonio cultural en el presente.

Los bibliotecólogos deben contar con herramientas para abordar, de acuerdo con los estándares y reglas de catalogación, cualquier tipo de documento. Se trata de que desde la formación universitaria se les ofrezca el abanico de la tipología documental a la que se enfrentarán en el ejercicio profesional de la carrera, no sólo los catalogadores, todo el personal que lleve en algún momento alguna etapa del proceso bibliotecológico del libro de artista. Se esperaría que los libros de artista ingresaran a las colecciones especiales de las bibliotecas. En esta área especial, su

6 De acuerdo con Insaurralde Caballero y Jiménez Ramírez, “objetos del pasado presente” es una expresión que surge en la disciplina de la restauración debido a la problemática que les representan los objetos contemporáneos para ser incluidos en planes de preservación o acciones de conservación inmediata y se debe a la arqueología. Este concepto se refiere a objetos que han sido creados en la actualidad, es decir, los artistas de nuestro tiempo elaboran objetos que son parte de nuestra cotidianidad, de nuestro entorno y que muy probablemente, en una analogía, serán como los artefactos de los antepasados, y en el futuro serán nuestro patrimonio cultural.

complejidad semejante a la de los otros documentos puede abordarse con cuidado y autoridad.

Para efectos de este texto y como ejemplo del potencial trabajo que representa el sistematizar libros de artista y la necesidad de formar profesionales con conocimiento preciso sobre determinados documentos, me constriño al control bibliográfico.

- a) Control bibliográfico. El trabajo minucioso en el control bibliográfico de una colección determinará su accesibilidad (Hubbard y Myers 2010, 138) y permitirá desarrollar programas en torno a su manejo, circulación, y difusión. Se sabe que en México aún está el proceso de transición de las Reglas de Catalogación Angloamericanas (RCAA) y las de Recursos, Descripción y Acceso (RDA). En ambos casos es posible describir al libro de artista de una u otra manera; sin embargo, RDA provee una gran ventaja en sus etiquetas 336, 337 y 338, ya que en ellas se puede especificar las características del libro de artista sin recurrir a la etiqueta 500 que se presta a una descripción subjetiva por parte del catalogador. Para esas tres etiquetas existen autoridades desarrolladas por la Biblioteca del Congreso que les vienen muy bien a los catalogadores para hacer su trabajo de catalogación exhaustivo para el caso de los libros de artista.
 - *336 Tipo de contenido.* La forma de comunicación a través de la cual se expresa una obra. Para el libro de artista proceden los siguientes términos de RDA: texto, imagen fija, imagen táctil, forma bidimensional, forma tridimensional, forma cartográfica tridimensional, no especificado u otro (Biblioteca del Congreso sfa).
 - *337 Tipo de medio.* Refleja el tipo general de dispositivo de intermediación necesario para ver, desplegar, etcétera, el contenido de un recurso⁷ que bien puede ser el caso de libros de artista participativos o de acción o mó-

⁷ En el caso de los libros que no requieren de un artefacto para leerlos, el término que se usa es: sin mediación (*cf.* Biblioteca del Congreso sfb).

viles que requieran de algún medio para su acceso, como un artefacto especial diseñado *ex profeso* pero que no es parte del libro, sólo lo requiere para su uso, como podría ser una llave, un motor, etcétera.

- *338 Tipo de soporte*. Refleja el formato del medio de almacenamiento. Para el libro de artista proceden los siguientes términos: volumen, hoja, tarjeta, rollo (Biblioteca del Congreso sfc).
- Aunado a lo anterior, en los últimos veinticinco años se ha visto que el manejo de datos en ambientes digitales provee otras herramientas específicas que se usan para la sistematización de datos documentales para cada área del conocimiento. Se han desarrollado estándares de metadatos específicos según las necesidades de catalogación, almacenamiento e interoperabilidad de datos de las diferentes disciplinas del conocimiento humano. Para los objetos culturales, incluidos el libro y libro de artista, se propone el uso del estándar generado por la Visual Resources Association (VRA), el VRA Core. El VRA Core es un estándar de datos para la descripción de imágenes, obras de arte y cultura, contiene diecinueve elementos de descripción (Biblioteca del Congreso sfd), a saber, para el tipo de registro (colección/trabajo/imagen), éstos se pueden encontrar en la información que al respecto ofrece el sitio de VRA.
- Como complemento al VRA Core, se desarrolló la guía *Cataloging Cultural Objects* (CCO) que provee el estándar para la descripción de contenido cuando se trata de objetos culturales; cubre diversos tipos de materiales de museos, bibliotecas y archivos con distintas colecciones, como “trabajos de arquitectura, pintura, escultura, impresos, manuscritos, fotografía y otros medios visuales, arte performativo, sitios arqueológicos, artefactos y objetos del reino cultural” (Baca *et al.*, eds., 2006, xiii). Desde el parámetro de ofrecer más información a los usuarios y enriquecer el registro del libro de artista en

los catálogos de bibliotecas, el estándar VRA Core es apropiado porque, además de contener los metadatos de descripción, también soportará los metadatos de las imágenes del ejemplar y los mantendrá interoperables. La catalogación de algún ejemplar creado en material efímero, mismo que debió detectarse en el proceso de su revisión física, requiere definitivamente de un registro fotográfico inmediato que permitirá que la obra tenga permanencia en imagen; ésta es la principal razón para proponer el uso de este estándar. Los registros en los sistemas de gestión para bibliotecas difícilmente contienen imágenes de sus ejemplares.

- b) Puntos de acceso. Este es un tema esencial para la recuperación de los ejemplares de una colección. En mi trabajo de investigación encontré errores evidentes en los resultados de las búsquedas en varios catálogos; al ahondar, noté que es el reflejo de errores conceptuales en la designación de encabezamientos de materia, al ser éstos traducciones literales del inglés.
- Definir los términos que serán los puntos de acceso de los documentos debe ser un trabajo interdisciplinario que provoque que, para el caso específico de los libros de artista, sean los especialistas en bibliotecología, arte y lingüística quienes propongan desde su formación los elementos que justifiquen el uso de determinado término que agrupará los documentos semejantes en el catálogo en línea y en la estantería.
 - Gloria Escamilla ya lo contemplaba en su trabajo con los encabezamientos de materia:

[...] la elección de un término o frase normalizados que representan un concepto específico dentro de cualquier campo del conocimiento. Entre un catálogo de autoridad de materia y un catálogo de autoridad de nombres o títulos, existen diferencias significativas, pues mientras las formas de estos últimos se rigen por normas

preestablecidas e internacionales [RCAA, RDA, CCO],⁸ las formas de las materias deben establecerse de acuerdo con la semántica del concepto representado, en el momento en que se definen sus relaciones con otros términos temáticos, de tal manera que cada término incida en el conjunto del vocabulario seleccionado. Debe considerarse también la estructura de cada lengua cuando se trata de establecer el encabezamiento, sus subdivisiones, así como sus referencias (términos no autorizados, relacionados, etcétera) (1999, 214).

- Si bien cada biblioteca define las actividades previas a la incorporación o modificación de términos de su lista o catálogo, la metodología para definir términos incluye dar un orden de prioridad al mismo basado en las fuentes preferidas sobre el tema, menciones formales en fuentes asociadas y en fuentes de referencia.
- En esta etapa es necesario hacer uso de los tesauros o vocabularios controlados (Myers y Myers 2014, 58). Hay léxicos específicos para encuadernación que pueden ser útiles, incluso cuando son especializados en encuadernaciones históricas, como el *Tesaurus de términos de encuadernación* (LoB), porque el artista puede hacer uso ya de tecnología modernísima, ya de técnicas antiguas para lograr materializar su obra. Por tanto, todas las fuentes secundarias de información son válidas y útiles para normalizar los registros.
- El *Art & Architecture Thesaurus* (AAT) del Instituto de Investigación Getty es un ejemplo de vocabulario controlado para términos de objetos de arte, del que se puede hacer uso para la asignación de términos para la construcción de encabezamientos de materia para los libros de artista (LoB sf).

8 La autora añade a esta cita los estándares de descripción RDA y CCO para hacer una actualización en la propia definición.

CONCLUSIONES

El libro de artista con perfil bibliográfico es producto de un cuidado editorial o artesanal⁹ que admite la colocación de controles editoriales internacionales en su físico, como una página legal que incluye registros internacionales o nacionales, como el ISBN y, en algunos países, el número de Depósito Legal.

Se sabe que hay bibliotecas con libros de artista que se encuentran en la fila del rezago y por tanto su proceso bibliotecológico demorará, esto se debe principalmente a la dificultad que tiene el personal a cargo para reconocerlos como libros con perfil bibliográfico y se prefiere dejarlos al final y, en muchas ocasiones, su turno nunca llega. Actualmente, aún existe el debate de si se trata de un objeto de arte y tratarlo como realia o si se trata de un libro. Un porcentaje alto de los registros de los libros de artista tienen imprecisiones debido al desconocimiento por parte de los catalogadores sobre éstos y a las malas prácticas profesionales que tienden a usar encabezamientos de materia derivados de la traducción literal de términos en otros idiomas.

Sobresale entre el personal de las bibliotecas el desconocimiento del proceso de creación del libro de artista que implica no sólo la idea que transmite al leerlo o percibirlo sensorialmente, sino también su complejidad material; ésta se ve afectada con el uso indiscriminado de sellos y etiquetas, así como la separación de los elementos que los componen por tratarse, quizá, de objetos diversos, algunos de corte documental u objetos comunes o artísticos, como etiquetas, camisetas, discos, fundas, pinceles, cucharas, etcétera. Por tanto, su tratamiento es fallido en algunas etapas del proceso técnico o del control bibliográfico. Este conjunto de malas

9 El límite entre arte y artesanía es aún impreciso y contradictorio. Según Alfredo Gracia Vicente (2011, 39), la diferencia básicamente es que “el artista produce obras considerando los principios esenciales de la creación artística; se llama al artesano, al que produce obras según su oficio o habilidad manual y generalmente repitiendo un modelo”, pero “no deben emplearse en oposición”.

decisiones lleva al usuario a una confusión para llegar al libro que desearía encontrar.

Por lo anterior, queda de manifiesto que la formación profesional en bibliotecología es excluyente con el libro de artista, al igual que los programas de capacitación. Los talleres o cursos que lo tienen como objeto de estudio lo abordan desde el punto de vista de las artes plásticas o de la literatura, e imposible encontrar cursos o talleres profesionalizantes respecto al libro de artista en una biblioteca.

BIBLIOGRAFÍA

- Antón, José Emilio. 2004. "Libro de artista, visión de un género artístico". Libros de artista, historia. <http://librosdeartista-historia.blogspot.mx/>.
- Antón, José Emilio y Ángel Sanz Montero. 2012. *El libro de los libros de artista*. Sestao: La Única Puerta a la Izquierda.
- ARLIS/NA Book Arts Special Interest Group (sf). Artists' Book Thesaurus. <http://allisonjai.com/abt/vocab/>.
- Baca, Murtha, Patricia Harpring, Elisa Lanzi, Linda McRae, y Ann Whiteside, eds. 2006. *Cataloging cultural objects: a guide to describing cultural works and their images*. Chicago: American Library Association.
- Biblioteca del Congreso. sfa. "Lista de Términos y Códigos de los Tipos de Contenido de RDA". Library of Congress. http://www.loc.gov/marc/RDAinMARCspa_ContentTypes.pdf.
- . "Lista de Términos y Códigos de los Tipos de Medios de RDA". Library of Congress. http://www.loc.gov/marc/RDAinMARCspa_MediaTypes.pdf.
- . "Lista de Términos y Códigos de los Tipos de Portadores de RDA". Library of Congress. http://www.loc.gov/marc/RDAinMARCspa_CarrierTypes.pdf.

- . sfd. “VRA Core 4.0 Element Description”. Library of Congress. https://www.loc.gov/standards/vracore/VRA_Core4_Element_Description.pdf.
- Constenla, Tereixa. 2014. “Todo el arte cabe en un libro: La Fundación Juan March reúne 118 obras impresas reconvertidas en objetos artísticos”. *El País*, 26 de julio.
- Drucker, Johanna. 2004. *The century of artists' books*. Nueva York: Granary Books.
- Escamilla, Gloria. 1999. “Perspectivas del control bibliográfico universal”. *Control bibliográfico universal: el control bibliográfico en América Latina y el Caribe hacia el tercer milenio: memoria*, compilado por Roberto Garduño Vera, 113-124. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Gracia Vicente, Alfredo. 2011. *Arte, con mayúscula*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Halvey, Martin, y Mark T. Keane. 2007. “An Assessment of Tag Presentation Techniques”. World Wide Web Conference Committee. Banff, 8-12 de mayo. <http://www2007.org/htmlposters/poster988/>.
- Hellion, Martha. 2014. “La escritura del pensamiento”. Encuentro Internacional de Libro de Artista 2014. Guadalajara, febrero.
- Hellion, Martha, y Ulises Carrión, eds. 2003. *Libros de artista*. Nueva York: Turner.
- Hubbard, Melissa A., y Ann K. D. Myers. 2010. “Bringing Rare Books to Light: The State of the Profession”. *RBM: A Journal of Rare Books, Manuscripts, and Cultural Heritage* 11, no. 2: 134-151, <https://doi.org/10.5860/rbm.11.2.337>.
- Insaurrealde Caballero, Mirta Asunción, y Mauricio Benjamín Jiménez Ramírez. 2011. “El problema de los objetos del pasado reciente como patrimonio”. *El patrimonio de los siglos XX y XXI*, editado por Louise Noelle, 169-178. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.

- Language of Bindings Thesaurus. sf. Language of Bindings. <http://www.ligatus.org.uk/lob/help>.
- Miramontes Vidal, Gabriela Betsabé. 2020. “Conceptualización y tratamiento bibliotecológico del libro de artista”. Tesis de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Myers, Ann K. D., y William Andrew Myers. 2014. “Opening Artists’ Books to the User: An Example with Potential Approaches”. *RBM: A Journal of Rare Books, Manuscripts, and Cultural Heritage* 15, no. 1: 56-67.
- Romero Contento, Regulo. 1977. *Apreciación estética*. Bogotá: Hispana.
- Strizever, Michelle. 2015. “Artists’ Books DC: Developing Access, Promoting Research, and Facilitating Browsing”. *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America* 34, no. 1: 89-100, <https://doi.org/10.1086/680567>.
- UNESCO. sf. “¿Qué es el patrimonio documental?” Oficina de la UNESCO en Santiago. <http://www.UNESCO.org/new/es/santiago/communication-information/memory-of-the-world-programme-preservation-of-documentary-heritage/what-is-documentary-heritage/>.

Nuevas competencias investigativas de los profesionales de la información de cara a la ciencia abierta: hacia una revisión del plan curricular

KAREN LIZETH ALFARO MENDIVES

YOSELÍN ORE HERHUAY

MARÍA LUCERO VÁSQUEZ CLAROS

ARLINGTON MARÍN TORRES

ROCÍO DEL CARMEN MARRUFFO CORREA

Universidad Mayor de San Marcos

INTRODUCCIÓN

El profesional de la información cumple un papel fundamental en la satisfacción de las necesidades informativas de los usuarios en sus distintos niveles de conocimiento o contexto. En una sociedad globalizada, la información se convierte en una ventaja que abarca diversos ámbitos, desde lo académico, cultural y social, hasta lo empresarial.

La información ocupa un sitio muy importante en el mundo moderno debido a los flujos que constantemente genera, a la amplia capacidad de los motores de búsqueda y de las bases de datos, y a las diversas formas que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estos mecanismos permiten almacenar, proteger, gestionar, transferir, utilizar y transformar la información en conocimiento útil que puede ser utilizado con diversos fines, dentro de los cuales se encuentran los empresariales (Rodríguez *et al.* 2016, 93).

Los cambios vertiginosos a nivel global hacen de la información un capital necesario para el logro de objetivos en cualquier campo en el que se aplique. Esto implica reconocer la exigencia de competencias adecuadas del profesional de la información en el mercado laboral, por lo que es necesario identificar tales habilidades de acuerdo con las herramientas y necesidades actuales y futuras para establecer un nuevo perfil para el bibliotecólogo. Lo anterior hace necesario el desarrollo de ciertas capacidades desde la experiencia académica, una formación basada en expectativas gerenciales, analíticas, digitales, investigativas y tecnológicas de la información y que se desarrollen en gran magnitud en el mercado global. La información sigue cambiando en formatos, técnicas de almacenamiento y formas de acceso, como es el caso de la ciencia abierta (*open access*).

El uso de las tecnologías, y con ello las formas de acceso a los documentos, exige del profesional la habilidad investigativa necesaria para dar a conocer información relevante a los usuarios, es decir, desarrollar técnicas y capacidades desde el espacio universitario hacia el ámbito laboral. Por tanto, la presente investigación busca discutir las competencias investigativas que deben desarrollarse en la especialidad de Bibliotecología y Ciencias de la Información en la formación de sus estudiantes de cara a la ciencia abierta, y de este modo dar una mirada retrospectiva a la malla curricular para conocer cuán determinante logra ser en el desarrollo de dichas capacidades en el desempeño profesional.

El acceso abierto, ciencia abierta u *open access* impacta significativamente en el profesional de la información, en áreas como tecnologías de la información, sistemas, servicios bibliotecarios y de información y acceso, búsqueda y recuperación de la información, con el fin de proporcionar toda información sin ningún tipo de restricción (Ávila 2016).

Por todo lo anterior se reconoce el papel fundamental que cumplen las tecnologías, debido a la exigencia de competencias multidisciplinarias de esta índole en las organizaciones, con profesionales innovadores, actualizados en las nuevas tendencias. Se hace evidente la urgencia de la incorporación de las tecnologías

de la información y comunicación (TIC) en los planes de estudio, incentivando a la investigación y contribuyendo así con la visibilidad académica y al mejor posicionamiento del área, lo cual genera mayor valor a la carrera profesional.

Los contenidos ofrecidos en América Latina deben tomar en cuenta el impacto de las tecnologías y, por ende, los nuevos papeles que debe asumir el bibliotecólogo. Ellos son parte del canal motivador del desempeño en los entornos académicos, que permiten, a la vez, nuevas propuestas de formación académica, fortalecimiento de las competencias y habilidades, como también considerar diferentes temáticas —ausentes en el currículo actual— estrechamente ligadas a las tendencias tecnológicas y a las exigencias del campo laboral.

La metodología empleada para el presente trabajo tuvo un enfoque cualitativo y la técnica de recolección de datos fue la revisión documental, en su modalidad de revisión sistemática. El estudio no se limitó geográficamente, es decir, se recopiló toda la información referente al tema tratado de manera nacional e internacional y su alcance se enfocó en las competencias y habilidades investigativas de los profesionales de la información de cara a la ciencia abierta, específicamente de la especialidad de Bibliotecología y Ciencias de la Información.

El estudio se desarrolló en tres fases. En la primera se identificaron los temas centrales de la investigación, que fueron estos cuatro principales: ciencia abierta, competencias bibliotecológicas, competencias investigativas, plan curricular. La segunda fase fue la revisión bibliográfica de fuentes primarias y secundarias (a nivel nacional e iberoamericano), se accedió a los recursos electrónicos brindados por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, dentro de los cuales se visitaron bases de datos como Ebsco, ProQuest, Scielo, Dialnet, Google Académico, Redalyc, entre otras; cabe destacar que se aplicaron filtros de idioma, lugar, tipo de publicación y periodo de tiempo, con la finalidad de considerar de manera simultánea las diferentes variables observadas en los documentos analizados. Por último, en la tercera fase se creó una matriz donde se alojaron los artículos obtenidos. A partir de la investigación

pudo obtenerse información básica sobre las características y cualidades que presenta el tema analizado. Finalmente, los resultados permitieron conocer las principales orientaciones y perfiles profesionales, las similitudes y diferencias existentes y los niveles de flexibilidad presentes en el diseño curricular.

Mediante el uso de metodología y revisión del currículo se obtiene un proceso ordenado para el logro de competencias dentro del perfil del profesional de la información. Se debe mapear y discutir los enfoques de las enseñanzas evaluando íntegramente la malla curricular, la cual permitirá gestionar los procesos (Icarte y Labate 2016).

CIENCIA ABIERTA Y EL BIBLIOTECÓLOGO

La ciencia abierta es entendida como “un cambio de paradigma en la manera de hacer ciencia colaborativamente, este cambio no está en lo que se hace sino en cómo se hace” (Anglada y Abadal 2018, 293); se caracteriza por ser abierta, colaborativa y hecha con y para la sociedad (Arza *et al.* 2017; Ochoa y Uribe 2018). Existen varios trabajos en torno a su estudio teórico (Arza *et al.* 2017; Ripley 2016; Aragón-Vargas 2019; Kaspar 2019); sin embargo, sobre la ciencia abierta enfocada específicamente en bibliotecología se han encontrado pocos estudios (Ochoa y Uribe 2018; Anglada 2019).

En este nuevo contexto, la ciencia abierta quiere lograr una relación de participación, en la cual los ciudadanos puedan contribuir a la ciencia (Ochoa y Uribe 2018; Kaspar 2019), pues este paradigma pretende aumentar la productividad científica, evitar la duplicación de esfuerzos y facilitar el uso de un acervo común de conocimiento y recursos (Anglada y Abadal 2018; Aragón Vargas 2019; Anglada 2019). La ciencia abierta se encuentra asociada a la innovación abierta, la cual juega un papel importante al incorporar nuevos datos externos para el bien común (Vidal *et al.* 2018).

Sin embargo, el concepto de *ciencia abierta* como prácticas asociadas al mismo no es ampliamente conocido por la comunidad científica local, lo cual da a entender que existe mucho por

mejorar en términos de difusión (Arza *et al.* 2017). El término *abierto* también está relacionado con lo electrónico, digital o *web*, que describe cómo integramos y apropiamos la transformación de Internet, el cual ha causado nuevos sistemas de creación y transferencia de conocimiento (Ramírez y Samoilovich 2019).

Por ende, es necesario presentar diversas iniciativas de adaptación de la investigación científica que reconozcan a la ciencia abierta como un medio que articula y dinamiza las políticas de ciencia, tecnología e innovación (Ripley 2016); lo cual brinda a los profesionales de manera más efectiva, conveniente y económica el proceso de consumir de información (Fishel 2017). Por ello, es indispensable que este factor se visibilice dentro de las competencias del bibliotecólogo (Anglada 2019).

COMPETENCIAS BIBLIOTECOLÓGICAS

En el contexto de las ciencias de la información, bibliotecología, archivología, museología y áreas afines, existe una fuerte demanda de profesionales con competencias y habilidades multidisciplinares, de innovación y uso de las TIC (Paletta *et al.* 2015). De acuerdo con los resultados encontrados, los profesionales de la información tienen que desarrollar habilidades en “the selection of elements with information, content management, knowledge management, organization of information on intranets and the internet, research services, developing and maintaining digital libraries” (Praveena y Sankaranarayanan 2013, 5).

La tecnología y el nuevo papel de la sociedad de la información están abriendo campos respecto al manejo de la información y la producción de conocimiento en la carrera bibliotecológica (Praveena y Sankaranarayanan 2013; Paletta *et al.* 2015; González-Guitián *et al.* 2017). Es recomendable que el bibliotecólogo se mantenga actualizado con respecto a las nuevas tendencias tecnológicas, además de enfocarse en incentivar la innovación de servicios bibliotecarios por medio de plataformas para la búsqueda y acceso a la información (Ávila 2016).

En cuanto al perfil del docente universitario en Bibliotecología y Archivística, es conveniente que incursionen con mayor fuerza en la investigación, para la contribución a la visibilidad académica y al avance y posición científica del área, para generar valor al programa académico y a la institución y, a su vez, elevar la calidad de la universidad a la cual se encuentra adscrito (Jaramillo *et al.* 2017; Gallardo 2019).

Las competencias del profesional de la información deben estar direccionadas a hacerlo proactivo, creativo y emprendedor, con una visión ética y humanística, comprometido en la gestión y ejecución de actividades bibliotecarias (Culebro-Trujillo *et al.* 2017), para lo cual se debe orientar la formación académica hacia una nueva mirada curricular que sea acorde con el contexto actual y pueda crear un nuevo modelo del profesional (Díaz-Barriga 2014; Escobar e Infante 2018).

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

La investigación es considerada un desafío que todas las instituciones de educación superior deben asumir en la formación académica de sus estudiantes para la creación y divulgación del conocimiento en la resolución de los problemas presentes en la sociedad (Fernández y Cárdenas 2015; Vallejo 2016; Jaramillo y Pirela 2019, 141; Alfro-Mendives y Estrada-Cuzcano 2019).

En la región, la formación de habilidades investigativas en los futuros profesionales de bibliotecología y ciencias de la información se ha vuelto una iniciativa de las universidades mediante acciones conjuntas entre ellas que datan desde finales de la década de 1990 (Fernández y Cárdenas 2015). A partir de ello, la implementación de programas educativos basados en la práctica y evaluación de las mismas es una tendencia en cuanto a nuevas modalidades de enseñanza en la especialidad (Naranjo 2016); sin embargo, existen pocos estudios al respecto, entre ellos se encuentran los realizados en Brasil (Dos Santos 2011), Cuba (Fernández y Cárdenas 2015), Perú (Alfaro y Estrada 2019) y Colombia (Jaramillo y Pirela 2018).

La existencia de una metodología en la enseñanza del proceso de investigación en la especialidad es clave, tanto individual como grupalmente, pero también se precisan espacios formativos que propicien tales habilidades y el interés por la investigación. “Tanto los cursos regulares de investigación, como la transversalidad de la investigación en el currículo, como los semilleros de investigación y la participación directa en proyectos y grupos de investigación son espacios formativos dinámicos” (Naranjo 2016, 56); promover estas prácticas para la generación de nuevo conocimiento es importante en la formación de bibliotecólogos que analicen y critiquen la información. Esto exige una actualización de los planes curriculares en cuanto a la inserción o reestructuración de asignaturas relacionadas con la investigación y la innovación, donde se promueva el aprendizaje de técnicas y metodologías que exijan al estudiante una actitud crítica y proactividad frente a la generación de conocimiento.

COMPETENCIAS EN LA CIENCIA ABIERTA

El perfil del mercado laboral del profesional de la información en Colombia en el siglo XXI muestra como tendencia el ejercicio de habilidades de creatividad, flexibilidad e imaginación que permitan el desarrollo de nuevos productos y la gestión innovadora de servicios; si bien existe correspondencia entre la formación profesional y los requerimientos del mercado laboral, aún falta fortalecer las áreas de TIC, pues es la más demandada en el mercado laboral por los egresados y empleadores, seguida de administración, análisis y organización de la información, servicios y gestión documental (Jaramillo 2015). Tales innovaciones metodológicas son necesarias en el campo de estudio y, por tanto, en la formación de todo profesional de la información, pues en un contexto de ciencia abierta existen nuevas demandas de recursos informáticos y nuevas capacidades en la producción de conocimiento (Paletta *et al.* 2015), así como en la búsqueda y recuperación de información (García-González 2019). Sin embargo, no es habitual que las tecnologías sean consi-

deradas como ejes de conocimiento, ejes transversales, ni opción didáctica general en las mallas curriculares (Pirela y Pulido 2018). A pesar de todo, las competencias de las áreas de introducción de las TIC son importantes en el proceso de aprendizaje.

Una de las tendencias para la educación superior en la especialidad es la investigación y la innovación (Pirela y Pulido 2018). Esta tendencia guarda relación con potenciar de forma permanente las competencias investigativas de los futuros profesionales con miras a promover la ciencia y la interdisciplinariedad; por ello, con la ciencia abierta es importante que el personal disponga de oportunidades para realizar investigaciones y propiciar la generación de nuevo conocimiento con mayor alcance en un contexto donde la información es un bien común y de acceso libre.

Sin embargo, también se propone una formación integral que abarque otras áreas, lo que implica agregar nuevos conocimientos y habilidades a las técnicas básicas; es decir, el bibliotecólogo debe saber convivir con otras comunidades y culturas, debe tener capacidad de comunicación y saber trabajar en equipos multidisciplinares, así como ser consciente de las implicaciones sociales, ecológicas y éticas involucradas en la gestión, acceso y uso de la información, y ello demanda tener capacidad de manejar más de un idioma y estar dispuesto a trabajar en cualquier lugar del mundo. Es así que se necesita competencias de contenido social asociadas con los procesos comunicativos, la capacidad de negociación, el pensamiento creativo y propositivo y la facilidad para plantear y resolver problemas, teniendo en cuenta competencias que implican la interrelación de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para el desempeño (Escobar *et al.* 2018). Por otro lado, las categorías de competencias informacionales deben integrar programas de alfabetización informacional en el currículo de Ciencias de la Información, considerando también que los bibliotecólogos son los responsables del desarrollo de las competencias informacionales de los usuarios, he ahí que requiera una sólida preparación (Sánchez 2015).

Por supuesto, esto varía según donde se aplique, tomando en cuenta las políticas y el tipo de educación con el que se formen

los profesionales. Por ejemplo, en Estados Unidos y el Reino Unido se destacan competencias dirigidas a la producción académica e investigativa; en Chile se recomienda potenciar los ámbitos de la tecnología de la información, gestión de la información, gestión de unidades de información, organización de la información, comunicación y *marketing*, investigación, educación, liderazgo y emprendimiento (Funes 2017); en Ecuador (Escobar e Infante 2018) y Costa Rica (Squeira 2019) se promueve la gestión del conocimiento para el desarrollo de las competencias necesarias dentro de las organizaciones con el fin de compartirlo y utilizarlo entre sus miembros, así como para valorarlo y asimilarlo si se encuentra en el exterior de éstas; de modo que la formación varía y se diversifica según las necesidades de la sociedad.

El carácter multidisciplinar de la especialidad implica muchas veces aunar esfuerzos con profesionales de otras áreas y, por tanto, comprender también el campo en el que se desempeñan; por ejemplo, en el área médica se requiere de profesionales especializados en el área biomédica, aptos para administrar los procesos y servicios inherentes con un sentido ético y humanista, con conocimientos en terminología médica (Culebro-Trujillo *et al.* 2017). Son implicaciones que permiten un desempeño articulado de los profesionales de la información.

REVISIÓN DEL PLAN CURRICULAR

Los planes de estudio en América Latina guardan ciertas similitudes, pero difieren en gran medida sobre el impacto de las TIC, que, en el quehacer de los bibliotecólogos del siglo XXI, introdujeron nuevos roles para dichos profesionales, entre ellos: *blended librarian* (bibliotecario integrado), curador de contenidos, científico de datos, cibertercario, *community manager*, entre otros. Estas nuevas dimensiones de desempeño profesional deben motivar nuevas tendencias de formación universitaria que fortalezcan las competencias y habilidades de los futuros bibliotecólogos, considerando temas ausentes en su formación actual y que están estrechamente

Tabla 1. El papel de bibliotecólogo: nuevos espacios y retos en el contexto de los entornos digitales.

Nuevos entornos digitales	Nuevos espacios - problemas	Acciones a seguir (reto para los bibliotecólogos)
Big data	En toda de bibliotecas, específicamente en bibliotecas públicas en su finalidad principal de minimizar la brecha y en su rol de formadora.	Los big data están fuera del alcance de la mayor parte de las bibliotecas, públicas y académicas, pero los datos abiertos pueden ser una gran oportunidad para impulsar el papel de formadoras que tradicionalmente han jugado las bibliotecas (Hernández 2016).
Inteligencia artificial	Como gestores y manejadores de sistemas inteligentes.	Los bibliotecólogos deben manejar algoritmos, almetrics, entre otros.
Aprendizaje automático	Como especialista en minería de datos.	Es necesario que el bibliotecólogo esté capacitado en nuevas metodologías de análisis de textos y contenido.
Open science	Las universidades y centros de investigación, además de contar con el repositorio institucional que ya está funcionando en la mayoría de estos organismos, deberán poner en marcha un repositorio de datos de investigación o realizar acuerdos en el que colaborar con alguno (temático o interinstitucional).	Justamente, porque el perfil del bibliotecario cuenta con la confianza, el espíritu de interdisciplinariedad y colaboración y la experiencia en la gestión de datos digitales y en su preservación es por lo que entendemos debe ser desde la biblioteca desde donde se aborden los proyectos de repositorios de datos científicos. Más allá de la infraestructura tecnológica (Hernández y García 2013, 261)
Open data	La importancia que tienen para la biblioteca los datos abiertos en el entorno científico. Y en la importancia y las políticas para impulsar este tipo de repositorios en las organizaciones dedicadas a la investigación. ¿Y qué tiene esto que ver con los bibliotecarios o con los documentalistas? Uno de los muchos sectores que más datos recopila es el científico, en gran parte financiado con fondos públicos. Datos climáticos, geográficos, de vida marina, astronómicos o económicos. La mayor parte de ellos	Más allá de la infraestructura tecnológica los planes de gestión de datos deben contemplar: - la descripción de los datos; - la definición de los estándares de calidad; - propiedad intelectual y derechos; - licencias; y - políticas de archivos y preservación. (Hernández y García 2013, 261). falta de formación de investigadores y bibliotecarios o gestores de datos para su correcta gestión. Los repositorios de datos abiertos de investigación contribuyen no sólo a la transparencia, pues permiten comprobar si los métodos y resultados de una investigación se han realizado de acuerdo con la cultura científica de cada área,

	<p>sirven de apoyo a la publicación de artículos que son publicados mayormente en revistas científicas de los que, con suerte, hasta un 25% de media a escala mundial pasan a formar parte de los repositorios institucionales (Hernández y García 2013, 261).</p>	<p>sino que además permiten avanzar a la ciencia puesto que pueden suponer ahorro de tiempo y dinero al reutilizar recursos producidos por otros. Permite además devolver a la sociedad parte de lo que invierte en ciencia mediante la transferencia hacia empresas innovadoras el uso de datos de forma masiva.</p>
Data science	<p>Existe preocupación por las malas conductas de algunos investigadores, quienes presionados por la necesidad de publicar en revistas con factor de impacto están aumentando de forma alarmante los casos de fraude científico a través del plagio, autoplagio o el fenómeno de citación coercitiva (Hernández y García 2013, 261).</p>	<p>Ahora sí que resulta inimaginable, existen muchas barreras: falta formación en tratamiento de datos, por eso muchas instituciones académicas se lanzan a reformar o crear nuevos planes de estudio, introduciendo cursos de “ciencia de datos”, visualización, estadística o programación básica. Pero si no somos conscientes de que todos, teóricos y profesionales, tenemos que seguir reciclándonos cada día, la ola que trae Google y los nuevos hábitos de búsqueda de información acabará con muchas bibliotecas y centros de documentación.</p>
Open government	<p>Los problemas con este tipo de repositorios no son tanto de infraestructura tecnológica como de: concienciación de los investigadores sobre la importancia de compartir datos, algo que las agencias financiadoras empiezan a tratar de poner solución mediante la obligatoriedad de depositar los datos de una investigación; la falta de planificación de cómo gestionar los datos; y, por último, la falta de formación de investigadores y gestores de información y bibliotecarios para gestionar todo el ciclo de vida de los datos científicos.</p>	<p>Próximos retos de las bibliotecas serán apoyar a las personas como ciudadanos interactivos y proactivos de su nación. Por tanto, se considera que la biblioteca pública, como un espacio público y de formación de individuos, tiene un gran potencial en el apoyo de formación ciudadana que puede apoyar a disminuir la brecha comunicacional entre gobernantes, instituciones y ciudadanos a través de bienes y servicios focalizados en información que el Gobierno comparte para su participación y colaboración (Voutssás 2017).</p>
Data government	<p>Identificar y recopilar los conjuntos de datos (datasets) abiertos publicados y que afecten a su comunidad. - Analizar, visualizar y</p>	<p>En las bibliotecas académicas, concienciando, formando y gestionando, desde planes de gestión de datos de investigación hasta el descubrimiento y</p>

Educación bibliotecológica...

<p>crear contenidos que pongan en valor los datasets y promuevan la concienciación y la participación ciudadana. - Planificar e identificar los conjuntos de datos necesarios para comprender y reflejar la realidad y los problemas que afecten a sus comunidades. - Abogar ante las administraciones pertinentes la recolección y publicación de datos que puedan afectar y ser de interés para su comunidad de usuarios. - Identificar iniciativas de otras bibliotecas y comunidades sobre uso de datos abiertos que podrían ser de aplicación en la comunidad de usuarios a los que atiende. - Formar a usuarios en la identificación y tratamiento de datos cuantitativos y en la visualización o narrativa de dichos datos. - Organizar y estimular eventos (hackathon, etc.) que ayuden a crear aplicaciones que permitan utilizar estos conjuntos de datos. - Crear conciencia sobre el valor de los datos y metadatos en el mundo digital y su incidencia en la privacidad y los derechos del individuo.</p>	<p>preservación de los mismos, para ayudar a los investigadores a satisfacer la presión de las agencias de financiación para liberar los datos de investigación y contribuir así a mejorar y acelerar una verdadera ciencia abierta. En las bibliotecas públicas, aprovechando las posibilidades que ofrecen los datos abiertos para generar contenidos que atañen muy directamente a sus comunidades y propiciando espacios de innovación y de participación ciudadana.</p>
--	--

Elaboración propia

ligados con las TIC (Castaño-Muñoz *et al.* 2018). Por ende, se evidencia la necesidad de su incorporación transversal en los planes de estudio, de tal manera que se asimilen como un componente entre los diferentes procesos inherentes al quehacer de los profesionales de la información: generación, recuperación, organización y tratamiento, evaluación y difusión de la información y el conocimiento (Jaramillo *et al.* 2017).

El plan de estudios de Bibliotecología de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos está dividido en seis áreas. Como se observa en el área de investigación, sólo cuenta con dos cursos: Metodología de la

Investigación Científica y Seminario de Tesis, donde, según sus contenidos, no se tratan temas como análisis de la producción científica, redes y sistemas de información, redes colaborativas de investigadores, entre otros, que resultarían útiles.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las competencias necesarias para el bibliotecólogo en este entorno de ciencia abierta deben estar orientadas a tener una visión ética y humanística que refuerce el desarrollo de habilidades multidisciplinares e investigativas con el uso de las TIC, en búsqueda de una interacción con investigadores de otras áreas y de la obtención de resultados para el bien común de la sociedad.

Se debería reforzar el área de investigación con la inclusión de asignaturas como: Proyectos de Investigación, Visibilidad Científica, Ética e Integridad en el Uso de la Información, Gestión de Datos Abiertos, Comunicación Académico-científica, Métodos de Investigación Cualitativos y Cuantitativos, Análisis de la Producción Científica y Redes y Sistemas de información. Asimismo, se debería reforzar en las capacitaciones y talleres de materias de investigación dirigidos a estudiantes, docentes e investigadores.

El bibliotecólogo, además de la formación recibida en la universidad, debe capacitarse con el fin de desarrollar competencias digitales que exige el mercado, como son: alfabetización informacional y digital, comunicación y colaboración digital, creación de contenido digital, gestión de bases de datos, seguridad y resolución de problemas, *marketing* digital y tratamiento de la información.

Se debe actualizar el perfil de egreso. En estos momentos, se caracteriza por formar profesionales con capacidad de análisis, síntesis, orden y sentido de organización; sin embargo, es necesario desarrollar competencias investigativas, en innovación y emprendimiento, así como reforzar las habilidades tecnológicas y digitales. El papel del profesional de la información en nuevos entornos digitales está muy ligado al *open data*, *big data*, *data science*, *open science*, *open government*, *data government*, entre otros.

La ciencia abierta implica una nueva filosofía de trabajo y el bibliotecólogo tiene dos vertientes: una como investigador y otra como apoyo a la investigación. En ambos casos es necesaria una formación académica sólida orientada al análisis, investigación y el contraste de la información, así como al diseño y adecuación de políticas informativas de ciencia abierta que faciliten el acceso a la información. Los datos abiertos son una oportunidad para que los bibliotecólogos sean intermediarios, no en la búsqueda, sino en filtrar la información. Por ende, es necesario brindar servicios más especializados.

El entorno actual requiere que los docentes no sólo tengan los conocimientos necesarios para educar a los futuros profesionales en ciencias de la información, sino que también los currículos de estos programas sean acordes con estas necesidades del medio laboral, para lograr bibliotecólogos con nuevas competencias dispuestos a asumir nuevos retos.

Se debería complementar la capacitación investigativa dentro del programa curricular con el ejercicio de habilidades procedimentales a través de talleres de investigación, semilleros de aula, grupos de investigación, entre otros, que permitan una formación integral en el estudiante para el desarrollo integral de sus competencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro-Mendives, Karen Lizeth, y Alonso Estrada-Cuzcano. 2019. "Programa 'Semilleros en aula' en el desarrollo de destrezas investigativas de los estudiantes de Bibliotecología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos". *Revista Interamericana de Bibliotecología* 42, no. 3: 235-250, <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v42n3a04>.
- Anglada, Lluís M. 2019. "Muchos cambios y algunas certezas para las bibliotecas de investigación, especializadas y centros de documentación". *El Profesional de la Información* 28, no. 1: 1-9, http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2019/ene/01_obs.pdf.

- Anglada, Lluís, y Ernest Abadal. 2018. “¿Qué es la ciencia abierta?” *Anuario ThinkEPI* 12: 292-298, <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.43>.
- Aragón-Vargas, Luis Fernando. 2019. “Los cambios radicales de la ciencia abierta”. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud* 17, no. 1, <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4420/442059329001/442059329001.pdf>.
- Arza, Valeria, Mariano Fressoli, y Emanuel López. 2017. “Ciencia abierta en Argentina: un mapeo de experiencias actuales”. *Ciencia, Docencia y Tecnología* 28, no. 55: 78-114, <http://www.pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/242>.
- Ávila, Eder. 2016. “Aplicaciones bibliotecológicas para el acceso abierto a la información científica en el entorno digital”. *E-Ciencias de la Información* 6, no. 2: 1-15, <https://doi.org/10.15517/eci.v6i2.25340>.
- Castaño-Muñoz, Wilson, María Teresa Múnera-Torres, y Alejandro Uribe-Tirado. 2018. “Hacia dónde debería ir la formación en TIC en la Escuela Interamericana de Bibliotecología. Una mirada a partir de los programas de educación bibliotecológica en América Latina y las tendencias mundiales”. *Revista Interamericana de Bibliotecología* 41, no. 2: 135-151, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.rib.v41n2a03>.
- Culebro-Trujillo, Rafael, Arturo García-Villaseñor, Rodolfo Gregorio Barragán-Hervella, Álvaro José Montiel-Jarquín, Gerardo López-Cázares, Socorro Romero-Figueroa, y Carolina Medina-Escobedo. 2017. “Evaluación del plan de estudios para la formación de bibliotecarios en Ciencias de la Salud, una nueva propuesta”. *Investigación Bibliotecológica* 31, no. 71: 219-234, <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57817>.
- Díaz-Barriga, Ángel. 2014. “Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias”. *Perfiles Educativos* 36, no. 143: 142-162, <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2014.143.44027>.
- Dos Santos Franco, Thalita. 2011. “Competência informacional no ensino superior: um estudo de discentes de graduação em Bi-

- blioteconomía no estado de Goiás”. Tesis de posgrado. Brasília: Universidade Federal de Brasília. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8906/1/2011_ThalitaFrancodosSantos.pdf.
- Escobar García, Martha Cecilia, y Martha Infante Villañe. “La formación competente del profesional de la bibliotecología y las ciencias de la información”. *Transformación* 14, no. 1: 11-20, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000100002.
- Escobar García, Martha Cecilia, Rafael Lorenzo Martín, y Leonor Alexandra Rodríguez Álava. 2018. “El redimensionamiento curricular en la carrera Licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información”. *Didasc@lia: Didáctica y Educación* 9, no. 1: 259-72, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6595083>.
- Fernández Hernández, Sandra, y María Karla Cárdenas Berrio. 2015. “Formación de competencias investigativas en Ciencias de la Información desde la Universidad de La Habana”. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud* 26, no. 1: 34-47, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132015000100004.
- Fishel, Teresa A. 2017. “David W. Lewis. Reimagining the Academic Library”. *College & Research Libraries* 78, no. 3: 396-397, <https://doi.org/10.5860/crl.78.3.16594>.
- Funes Neira, Catherine. 2017. “Tendencias en Bibliotecología y Ciencias de la Información: una mirada para el rediseño curricular”. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información* 100: 4-71, <http://eprints.rclis.org/31566/>.
- Gallardo, Adriana Belén. 2019. “Perfil del docente en Bibliotecología en tres universidades de Buenos Aires”. *Información, Cultura y Sociedad* 41: 35-56, http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402019000200035&lang=es.
- García-González, Marcia. “Adaptación de competencias al marco de la Economía Digital en el grado de Información y Documentación: Universidad de Murcia”. *Informatio. Revista del Instituto de Información de la Facultad de Información y Co-*

municación 24, no. 2: 65-90, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434703>.

- González-Gutián, María Virginia, Marcos Antonio Martínez-Ríos, María Rosa de Zayas-Pérez, y José López-Porras. 2017. “Nuevos espacios y retos para los profesionales de la información”. *Revista Interamericana de Bibliotecología* 40, no. 3: 317-325, <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/26501/20785500>.
- Hernández Pérez, Antonio, y María Antonia García Moreno. 2013. “Datos abiertos y repositorios de datos: nuevo reto para los bibliotecarios”. *El Profesional de la Información* 22, no. 3: 259-263, <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/17209>.
- Hernández-Pérez, Tony. 2017. “En la era de la web de los datos: primero datos abiertos, después datos masivos”. *El Profesional de la Información* 25, no. 4: 517-525, <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2016/jul/01.html>.
- Icarte, Gabriel A., y Hugo A. Labate. 2016. “Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias”. *Formación Universitaria* 9, no. 2: 3-16, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002>.
- Jaramillo, Orlanda. 2015. “Pertinencia del perfil de los profesionales de la información con las demandas del mercado laboral”. *Revista Interamericana de Bibliotecología* 38, no. 2: 111-120, <https://www.redalyc.org/pdf/1790/179038631003.pdf>.
- Jaramillo, Orlanda, y Johann Pirela Morillo. 2019. “La investigación en Archivística, Bibliotecología y Ciencia de la Información en Colombia: 2007-2017”. *Bibliotecas. Anales de Investigación* 15, no. 12: 141-157, <https://core.ac.uk/download/pdf/230402581.pdf>.
- Jaramillo, Orlanda, Leidy Marisol Salazar Álvarez, y María José Mercado Castrillón. 2017. “Competencias del profesor de Ciencia de la Información, Bibliotecología y Archivística en América Latina y España”. *Letras* 88, no. 128: 82-98, <https://doi.org/10.30920/letras.88.128.4>.

- Kaspar, Wendi. 2019. "Foco de C&RL". *College & Research Libraries* 80, no. 8: 476 -478, <https://doi.org/10.5860/crln.80.8.476>.
- Naranjo Vélez, Edilma. 2016. "¿Cómo enseñar a investigar en bibliotecología para asegurar su aprendizaje?" En *La investigación bibliotecológica: problemas para su enseñanza y aprendizaje*, coordinado por Jaime Ríos Ortega, 41-58. México: Universidad Nacional Autónoma de México. http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL189/1/03_investigacion_bibliotecologica_problemas_edilma_naranjo_velez.pdf.
- Ochoa, Jaider, y Alejandro Uribe-Tirado. 2018. "Ciencia abierta y bibliotecas académicas: una revisión sistemática de la literatura". *Iris — Informação, Memória e Tecnologia* 4, no. 1: 49-69, <http://eprints.rclis.org/33734/>.
- Paletta, Francisco Carlos, Leandro Raniero Fernandes, Marina S. B. Ferreira, Gilmara Dos Santos, y Jessica Manfrim Oliveira. "Conteúdos formadores voltados aos estudos de usuários em currículos de Biblioteconomia: um estudo de caso múltiplo". *Información, Cultura y Sociedad* 33: 47-62, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=598850>.
- Pirela Morillo, Johann, y Nelson Javier Pulido Daza. 2018. "Actualización curricular del Programa de Sistemas de Información y Documentación de la Universidad de La Salle-Colombia". *Investigación Bibliotecológica* 32, no. 74: 145-169, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6612340>.
- Praveena, K., y D. Sankaranarayanan. 2013. "Key skills and competencies for library professionals". *Library of Progress - Library Science, Information Technology & Computer* 33, no. 2: 1-5, <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=8ac0dd8d-0b13-4789-ae22-32608039997e%40sdc-v-sessmgr02>.
- Ramírez, Paola A., y Daniel Samoilovich. 2019. *Ciencia abierta. Reporte para tomadores de decisiones*. París: UNESCO. <http://forocilac.org/wp-content/uploads/2019/05/2019-PolicyPapers-CILAC-CienciaAbierta-29-04-2019-Final.pdf>.

- Ripley, Erika. 2016. "What Happens When It's All on the Internet?" *Serials Review* 42, no. 3: 234-236, <https://doi.org/10.1080/00987913.2016.1197172>.
- Rodríguez Días, Miryam, José Gonzalez Millan, y Oscar González Millán. 2016. "Estudio de las necesidades de información en las PYMES de Tundama y Sugamuxi". *Tendencias* 17, no. 2: 93-110, <https://doi.org/10.22267/rtend.161702.5>.
- Sánchez, Díaz Marlery. 2015. "Diagnóstico de las competencias informacionales en Ciencias de la Información desde la percepción del estudiante de la Universidad de la Habana". *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información* 29, no. 67: 201-218, <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.042>.
- Sequeira Ortiz, Zaida. 2019. "Tendencias y desafíos para las ciencias de la información en el mundo actual". *E-Ciencias de la Información* 9, no. 1: 196-208, https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-41422019000100196&script=sci_arttext.
- Vallejo Sierra, Ruth. 2016. "El reto de enseñar a investigar en la formación bibliotecológica". En *La investigación bibliotecológica: problemas para su enseñanza y aprendizaje*, coordinado por Jaime Ríos Ortega, 59-73. México: Universidad Nacional Autónoma de México. http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L106/2/investigacion_bibliotecologica_problemas.pdf#page=68.
- Vidal Ledo, María J., Roberto Zayas Mujica, e Ileana Alfonso Sánchez. 2018. "Ciencia Abierta". *Educación Médica Superior* 32, no. 4: 303-317, http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v32n4/a024_1654.pdf.
- Voutssás Lara, Jennifer Alejandra. 2017. "Gobierno abierto en bibliotecas públicas: planeación estratégica y el valor público". *E-Ciencias de la Información* 7, no. 1: 113-133, <https://dx.doi.org/10.15517/eci.v7i1.26275>.

Panorama de la formación en competencias TIC
en estudiantes de Ciencias de la Información,
Universidad Autónoma
de San Luis Potosí, México

LUIS ROBERTO RIVERA AGUILERA
JULIO CÉSAR RIVERA
GUADALUPE PATRICIA RAMOS FANDIÑO
Profesores-Investigadores, UASLP

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la globalización ha generado un impacto importante en muchos aspectos de la vida social, la educación no ha sido la excepción. Los procesos educativos se han visto modificados con la aparición de un sinnúmero de metodologías, herramientas, plataformas y otros elementos que han diversificado la forma en la que el acto educativo se lleva a cabo. Las modalidades educativas se han ampliado y diversificado en los diferentes niveles de educación, los cuales han identificado la necesidad de crear e implementar metodologías y estrategias que permitan que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen plenamente y logren el cometido de formar competencias acordes con las necesidades que el contexto actual demanda. En este sentido, las universidades, como instituciones formadoras de los recursos humanos que la sociedad requiere, deben tener presente en todo momento los requerimientos de personal capacitado que el mercado laboral necesita, ello es posible al mantener sus planes y programas de estudio vigentes y en constante actualización.

Educación bibliotecológica...

Con base en lo anterior, se deben tener en cuenta los escenarios educativos sobre los cuales gira el proceso enseñanza-aprendizaje: el reformista, el tecnocrático y el holístico, los cuales se centran en distintos componentes. A partir de un análisis del desarrollo de competencias en el uso de TIC, visto desde los escenarios educativos, conviene señalar que abordan de manera específica las tecnologías, mismas que conciben de manera distinta y buscan una aplicación específica como se describe a continuación (Conde 2015):

- Reformista: TIC como un instrumento cognitivo para la realización de actividades interdisciplinarias y colaborativas.
- Tecnocrático: aprender sobre las TIC para aprender de las TIC.
- Holístico: las TIC son utilizadas como instrumento de cambio.

Es importante destacar que la presente investigación se realiza con el objetivo de resaltar la relevancia que tienen las tecnologías en el desempeño de los profesionales de la información, para lo cual es necesario tener en cuenta propuestas que permitan evaluar los desempeños que los estudiantes poseen antes y durante su formación académica, así como el nivel que logran en el uso de las tecnologías de información disponibles en la actualidad.

En este sentido, es preciso hacer referencia al trabajo *Measuring Digital Skills across the EU: EU wide indicators of Digital Competence*, que propone cinco dimensiones sobre las cuales es posible diagnosticar el estatus de los estudiantes respecto al uso de las TIC, dichos criterios son:

- a) *Información*: navegación, búsqueda, filtrado, evaluación, almacenamiento y recuperación de información digital.
- b) *Comunicación*: interacción a través de tecnologías, compartir información y contenido, participar en la ciudadanía en línea, colaborar a través de canales digitales, tener conocimiento de las normas de comportamiento de interacción virtual y gestionar la identidad digital.

- c) *Creación de contenido*: desarrollo de contenido, integración y reelaboración de contenidos, considerando los derechos de autor y el licenciamiento.
- d) *Seguridad*: protección de dispositivos, de datos personales, de la salud, del medio ambiente.
- e) *Resolución de problemas*: resolución de problemas técnicos, detección de necesidades y respuestas tecnológicas, innovando y utilizando la tecnología de forma creativa e identificando brechas de competencia digital (European Commission 2014, 6).

Por lo anterior, y enfocando el análisis en el tópico de las TIC, se presenta una revisión de los principales referentes internacionales, donde se pone especial atención en el tema central de la presente investigación.

MARCO DE REFERENCIA

A nivel internacional, han surgido varias propuestas que han marcado la pauta para que las instituciones encargadas de promover los procesos de enseñanza-aprendizaje fundamenten sus proyectos en relación con el desarrollo de competencias. Las iniciativas que se referencian en este trabajo se presentan a continuación.

STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics)

STEAM hace alusión a los términos en inglés para ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas (figura 1). El movimiento STEAM A.C. es una asociación sin fines de lucro, que desde el año 2017 busca involucrar a los diferentes actores de la sociedad (empresas, gobierno, organizaciones, padres de familia, docentes) para impulsar la educación en México en los campos mencionados, con enfoque de género (Movimiento STEAM 2020). Lo que busca esta iniciativa es fomentar las competencias basadas en pensamiento crítico, resolución de problemas, computación e informática, alfabetización de datos, colaboración, comunicación y creatividad.

Al respecto, la UNESCO (2019) publicó en su sitio web que es necesaria la educación STEAM+H para cultivar un pensamiento y habilidades transformadoras, innovadoras y creativas para avanzar hacia un desarrollo sostenible. El proyecto STEAM+H busca formar ciudadanos que sepan hacer frente a los retos globales, como el cambio climático y la pobreza. Los alumnos tendrían que contar con las capacidades (conocimientos, competencias, valores y actitudes) para construir un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro.

La principal aportación de esta propuesta es la inclusión en el currículo de prácticas y proyectos que abordan la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas de manera interdisciplinaria, transdisciplinaria e integrada, con un enfoque vivencial y de aplicación de conocimientos para la resolución de problemas (STEAM 2019, 13).

Figura 1. Componentes de la educación STEAM.



Fuente: <https://pygmalion.tech/educacion-stem-steam/>.

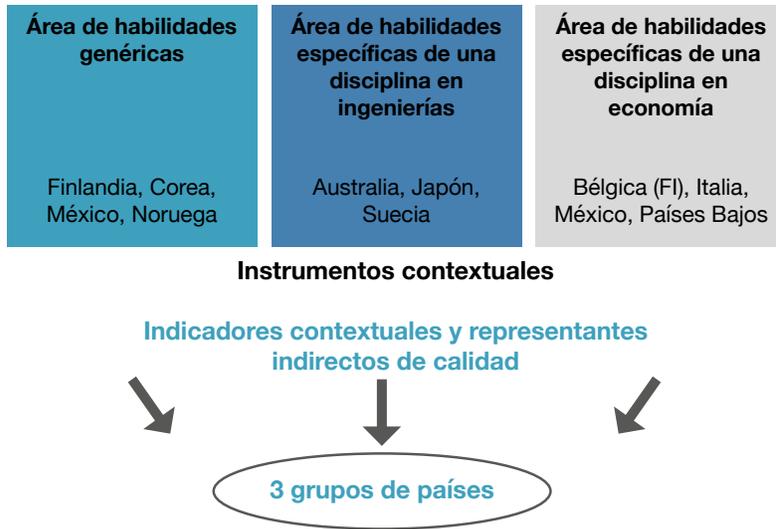
AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes)

Es un proyecto que busca evaluar los resultados del aprendizaje de la educación superior. Los países participantes son: Australia, Bélgica, Finlandia, Italia, Japón, Corea, México, Países Bajos, Noruega y Suecia (UASLP 2014).

El proyecto AHELO se compone de cuatro áreas de trabajo, tres evaluaciones para medir los resultados del aprendizaje en términos

de habilidades genéricas y habilidades específicas de la disciplina y una cuarta basada en la investigación de valor agregado (OCDE 2009, 8) (figura 2).

Figura 2. Instrumentos de evaluación.



Fuente: OCDE.

Para el desarrollo de habilidades se plantean lo siguiente (AHE-LO 2010, 35):

Habilidades genéricas (economía e ingeniería):

- Pensamiento crítico
- Razonamiento analítico
- Solución de problemas
- Comunicación escrita

Habilidades específicas:

- Economía
 - Conocimiento y comprensión de la materia
 - Conocimiento sobre la materia y su aplicación

Educación bibliotecológica...

- Uso efectivo de datos relevantes y métodos cuantitativos
- Comunicación efectiva
- Adquisición de habilidades autodidactas
- Ingeniería civil
 - Básicas y en ciencias de ingeniería
 - Análisis en ingeniería
 - Diseño en ingeniería
 - Práctica en ingeniería

Proyecto Tuning

Esta propuesta nació de las necesidades que emergieron en 1999, con la Declaración de Bolonia (Tuning Academy 2020). Dos de ellas fueron la necesidad de reconocimiento mutuo de los periodos de estudio en el extranjero y de los títulos de grado. El resultado se hizo visible: un proyecto de y para las universidades enfocado en un sistema intercultural, para desarrollar aprendizaje basado en resultados, centrado en los estudiantes y basado en competencias.

Como resultado de esta propuesta a nivel internacional, surgió Alfa Tuning América Latina, cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia (Tuning Academy 2020). La estructura organizativa a través de la cual se abordaron los ejes temáticos de Tuning se muestra en la figura 3.

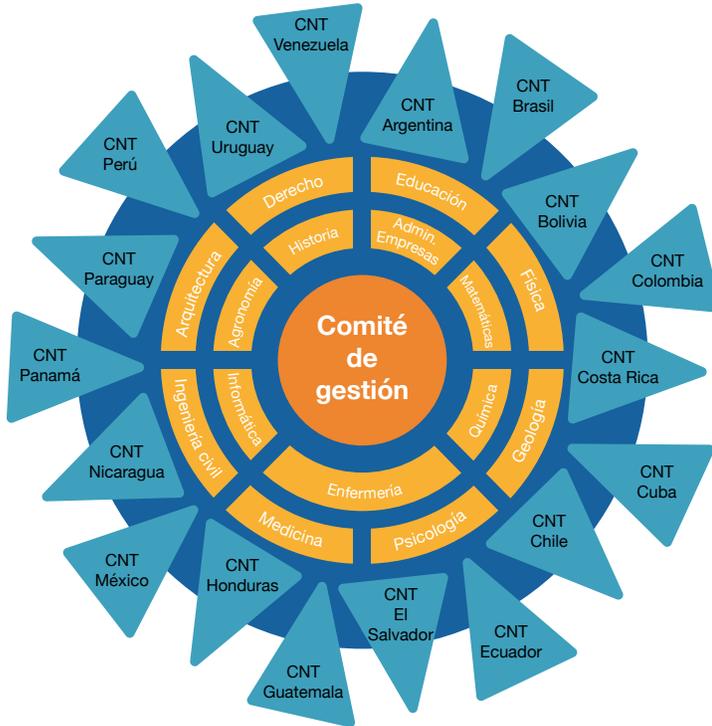
Esta iniciativa considera en sus temáticas de estudio el área de informática, la cual la plantea en dos perspectivas:

Competencias genéricas: habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Competencias específicas:

- Aplicar el conocimiento de ciencias de la computación, de tecnologías de la información y de las organizaciones para desarrollar soluciones informáticas.
- Concebir, diseñar, desarrollar y operar soluciones informáticas a partir de principios de ingeniería y estándares de calidad.

Figura 3. Estructura organizativa Tuning.



Fuente: Tuningal.

- Aplicar el enfoque sistémico en el análisis y resolución de problemas.
- Aplicar fundamentos matemáticos, principios algorítmicos y teorías de ciencias de la computación en la modelación y diseño de soluciones informáticas.
- Desempeñar diferentes roles en proyectos informáticos, en contextos multidisciplinares y multiculturales, tanto locales como globalizados.
- Aplicar su conocimiento en forma independiente e innovadora en la búsqueda de soluciones informáticas, con responsabilidad y compromiso social.

- Identificar oportunidades para mejorar el desempeño de las organizaciones a través del uso eficiente y eficaz de soluciones informáticas.
- Liderar procesos de incorporación, adaptación, transferencia y producción de soluciones informáticas para apoyar los objetivos estratégicos de las organizaciones.
- Aplicar estándares de calidad en el desarrollo y evaluación de soluciones informáticas.
- Comprender y aplicar los conceptos éticos, legales, económicos y financieros para la toma de decisiones y para la gestión de proyectos informáticos.
- Liderar emprendimientos en la creación de productos y servicios vinculados con la informática.
- Aplicar metodologías de investigación en la búsqueda, fundamentación y elaboración de soluciones informáticas.
- Asimilar los cambios tecnológicos y sociales emergentes (Tuning Academy 2020).

Libro blanco de Información y Documentación

En cuanto a la propuesta de titulación de grado en Información y Documentación (Tuning Academy 2020), aprobada en dos reuniones plenarias celebradas en Barcelona el 25 de noviembre de 2003 y 3 de febrero de 2004, las secciones centrales del proyecto son: la definición del perfil profesional, las competencias específicas, los objetivos de la titulación y los contenidos comunes obligatorios (troncalidad).

Los elementos de la propuesta para el desarrollo de competencias en los profesionales en información y documentación se resumen en la figura 4.

Atendiendo a la temática de estudio de esta investigación, se presenta la propuesta que hace el *Libro blanco* respecto al tópico de TIC en los titulados en Información y Documentación (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación 2004, 50).

Figura 4. Elementos para el desarrollo de competencias.



Fuente: Libro blanco de Información y Documentación.

Competencias transversales genéricas

Competencias específicas de la titulación	<p>Conocimientos: conocimiento de las tecnologías de la información que se emplean en las unidades y servicios de información.</p> <p>Competencias profesionales: habilidades en el manejo de las tecnologías como medio indispensable en los procesos de tratamiento y transferencia de la información.</p> <p>Competencias académicas: utilizar y aplicar herramientas informáticas para la implantación, desarrollo y explotación de sistemas de información.</p>
Competencias transversales	<p>Instrumentales: habilidades en el uso de <i>software</i> genérico (ofimática).</p> <p>Personales: razonamiento crítico en el análisis y la valoración de alternativas.</p> <p>Sistémicas: capacidad para emprender mejoras y proponer innovaciones.</p>

Competencias específicas de formación disciplinar y profesional

Tecnologías de la información. Informática: utilizar y poner en práctica métodos, técnicas y herramientas informáticas (*hardware* o *software*) para la implantación, desarrollo y explotación de sistemas de información.

Tecnologías de la información. Telecomunicaciones: utilizar y poner en práctica métodos, técnicas y herramientas (*hardware* o *software*) para la implantación, desarrollo y explotación de sistemas de telecomunicación.

Valoración de las competencias

Entre las mejor evaluadas, se encuentra la que se refiere al uso de *hardware* y *software* para el diseño, desarrollo e implementación de sistemas de información (ANECA). La propuesta que hace el *Libro blanco* en lo concerniente a competencias profesionales transversales y específicas en los expertos en información y documentación marca la pauta para que las universidades e instituciones de educación superior que oferten estos programas tengan un referente que les permita diseñar e innovar en sus programas de estudio, principalmente en el área de TIC.

MARCO CONTEXTUAL

A continuación se describen las generalidades del Modelo Universitario de Formación Integral (MUFI) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. El MUFI es resultado de distintas líneas de investigación, iniciativas y proyectos coordinados desde la Secretaría Académica de la UASLP,¹ a través de las instancias de apoyo que la conforman; es también reflejo del trabajo constante y permanente a partir de la aprobación de la Estrategia de Ampliación y Diversificación de la Oferta Educativa de la Universidad, en mayo de 2007, por parte del H. Consejo Directivo Universitario (UASLP 2017, 20).

Modelo educativo

Hablar de un modelo educativo puede resultar algo complejo, debido principalmente a la amplitud del concepto; sin embargo, puede definirse como un conjunto de normas establecidas, que guían el proceso de enseñanza y permiten establecer un patrón

1 La Secretaría Académica de la UASLP está integrada por las siguientes direcciones: Ingreso y Promoción del Personal Académico, Formación de Profesores, Evaluación y Prospectiva e Innovación Educativa. Esta última, a su vez, está conformada por las coordinaciones de: Tecnología Educativa, Innovación Curricular y Competencias Docentes.

en la elaboración de un programa de estudios; tiene como finalidad orientar a los docentes en su quehacer cotidiano (Universidad Americana de Europa 2020, 1).

Los modelos educativos han evolucionado a lo largo de la historia. Actualmente, es posible identificar en la literatura especializada en la materia, entre otros, los que se mencionan a continuación:

- *Tradicional.* Es un modelo centrado en los conocimientos del docente. Es el más antiguo.
- *Conductista.* Está basado en la corriente psicológica del conductismo. Considera para la adquisición de habilidades/conocimientos la repetición de conductas.
- *Constructivista.* Plantea no sólo la transmisión de conocimientos por parte del docente, sino que va mejorando con la práctica y reflexionando sobre sus propias experiencias.
- *Proyectivo.* En este modelo, el docente representa un apoyo directo para el alumno. Se basa en proyectos o trabajo colaborativo, propuesto y guiado por el profesor.
- *Desarrollista.* Este modelo establece al alumno como principal protagonista. Se basa en permitir que cada estudiante descubra lo que tiene que hacer para lograr su propio aprendizaje (Gimeno 1997; Sánchez 2013).

Modelo universitario de formación integral

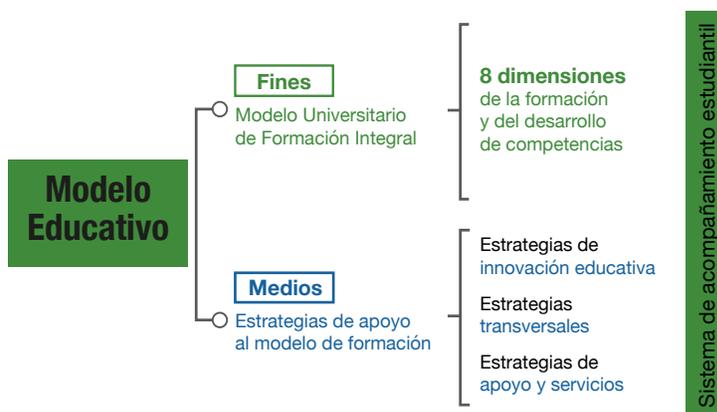
El modelo educativo es una representación abstracta del quehacer pedagógico de la Universidad (UASLP 2017, 26). Está compuesto por un conjunto de elementos que se interrelacionan en diferentes niveles y que a su vez conforman un sistema complejo que incide en la formación profesional de sus estudiantes; su principal propósito es intervenir en los diversos aspectos de la vida académica institucional.

Fines y medios del modelo

El modelo de la UASLP tiene como propósito identificar los elementos y relaciones sobre los cuales se declaran oficialmente para cada

programa educativo los objetivos y metas, así como los medios y estrategias para lograrlo. El modelo educativo es un espejo del pasado y una brújula para el futuro. Es la *carta de presentación*, la *carta de navegación* y la *carta compromiso* (Universidad Autónoma de San Luis Potosí 2017, 29), que en conjunto establece una base de principios, conceptos, orientaciones y estrategias en torno a diferentes ámbitos y dimensiones que configuran el quehacer educativo de la Universidad.

Figura 5. Modelo Educativo de la UASLP.



Fuente: Secretaría Académica, UASLP.

Los *fin*es del modelo se refieren a *qué queremos* lograr y se centran en la formación integral; en cambio, al hablar de *medios* se apunta hacia *cómo nos proponemos* lograrlo y representan todos aquellos elementos factibles y eficaces para alcanzarlos; es decir, los medios están al servicio de los fines. La figura 5 muestra en forma sintética y esquemática estos aspectos. Los fines se describen ampliamente en el MUFI² y los medios consideran las estrategias de apoyo al modelo. El modelo contempla ocho dimensiones de la formación y del desarrollo de competencias; en cuanto a las

2 Para conocer información a detalle, se sugiere consultar los capítulos 4 y 5 del MUFI.

estrategias, están enfocadas hacia la innovación educativa, transversales, de apoyo y servicio, así como del sistema de acompañamiento estudiantil.

Formación integral en la UASLP

La formación integral en el ámbito educativo se concibe como un proceso fundamental interno de los sujetos, el cual se produce a partir de la interacción social y, por lo tanto, se inscribe en la cultura y en los distintos contextos específicos que la conforman: escolares, familiares, sociales y profesionales (UASLP 2017, 36). Se puede definir como el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente cada una de las dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica, a fin de lograr su realización plena en la sociedad (Universidad Católica de Córdoba 2008, 1).

En el contexto universitario, la formación se refiere a un proceso que incluye tanto el desarrollo de competencias y capacidades disciplinares, profesionales y de pensamiento, como la incorporación y apropiación de principios culturales, que regulan formas de ser y posicionarse en el mundo como base para la conformación de una identidad profesional, social, personal y ciudadana (Universidad Autónoma de San Luis Potosí 2017, 38). Es posible asociar las competencias con dimensiones, entendidas éstas como categorías o conceptos que han sido construidos racionalmente para determinar aquellos aspectos que son definitivos en el ser humano y, por tanto, no es posible desatenderlas cuando se pretende formar integralmente (Universidad Católica de Córdoba 2008, 2). En ese sentido, la UASLP plantea en su modelo de formación universitaria (2017) desarrollar integralmente en sus estudiantes las siguientes *dimensiones*:³

3 La descripción particular, así como información a detalle sobre este tópico, puede ser consultada en el apartado 3.2 Las dimensiones de la formación integral, disponible en las pp. 38-43 del MUFI.

Figura 6. Principios y valores de la UASLP.

Principios UASLP	Valores UASLP
<ul style="list-style-type: none">• Autonomía• Congruencia• Inclusión educativa• Búsqueda de la verdad• Libertad de cátedra e investigación• Libre discusión de las ideas• Rigor académico• Perspectiva de género• Apertura al cambio• Flexibilidad• Trabajo multi, inter y transdisciplinario• Paz y armonía• Orden• Trabajo colegiado y colaborativo• Comunicación• Sustentabilidad• Vinculación y servicio a la sociedad• Derechos Humanos• Legalidad• Transparencia, acceso a la información y rendición de cuentas	  Responsabilidad social  Calidad  Equidad  Justicia  Respeto y tolerancia  Honestidad  Dignidad  Humildad

Fuente: PIDE, UASLP.

- Científica, tecnológica y de investigación
- Cognitiva y emprendedora
- Responsabilidad social y ambiental
- Ético-valoral
- Internacional e intercultural
- Comunicación e información
- Cuidado de la salud e integridad física
- Sensibilidad y apreciación estética

A fin de materializar y dar seguimiento al desarrollo y fortalecimiento de cada una de las dimensiones declaradas en el modelo universitario, la UASLP se ha propuesto como una de sus principales líneas de acción asumir los principios y valores definidos en el PIDE 2013-2023 (UASLP 2013),⁴ los cuales representan el marco de referencia que orienta el comportamiento de la comunidad universitaria (figura 6).

Desarrollo de competencias profesionales

La competencia se puede definir como la capacidad de un profesional para tomar decisiones, con base en los conocimientos, habilidades y aptitudes asociadas a la profesión, para solucionar los problemas complejos que se presentan en el campo de su actividad profesional (Galdeano y Valiente 2010, 2). Una competencia profesional está formada por tres grandes componentes, estrechamente conectados entre sí: *el saber qué, el saber cómo y el ser capaz*, que articulan los conocimientos sistemáticos, habilidades, actitudes y valores adquiridos, así como otro tipo de saberes y conocimientos tácitos, para ponerse en juego dentro de un contexto de interacción que se caracteriza por la incertidumbre y complejidad y que produce desempeños concretos específicos y transversales (UASLP 2017, 55).

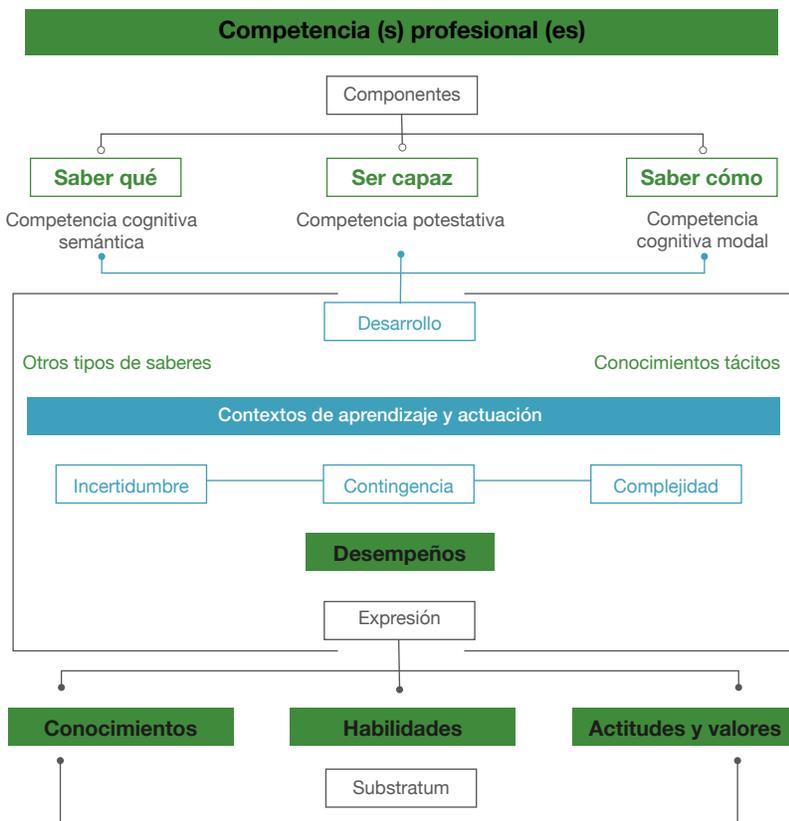
La figura 7 resume de manera gráfica los elementos de las competencias profesionales, así como la relación que guardan con otros componentes previamente referidos.

Las competencias que se incluyen en el perfil de egreso de un programa académico para guiar los contenidos y estrategias curriculares son las siguientes:

Competencias profesionales transversales. Contribuyen en la preparación de un profesional a través de una formación básica que le permita adaptarse a un contexto cambiante, independientemente del campo de conocimientos de que se trate.

⁴ PIDE: Plan Institucional de Desarrollo de la UASLP.

Figura 7. Componentes de las competencias profesionales.

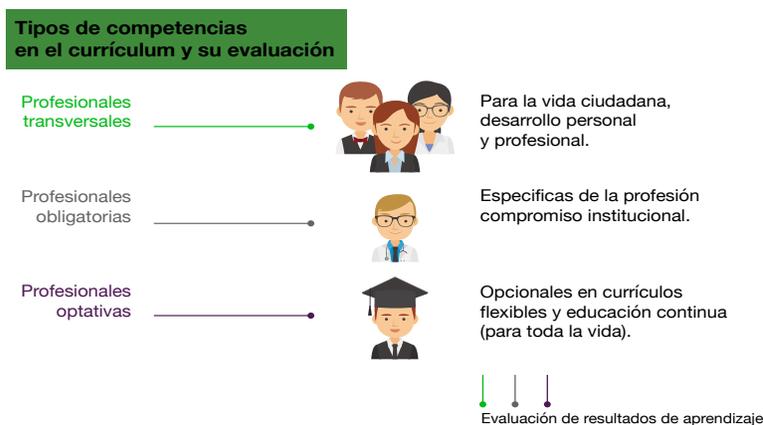


Fuente: Secretaría Académica, UASLP.

Competencias profesionales específicas. Deben caracterizar a los profesionales de un campo de conocimiento especializado, se les puede considerar *obligatorias*. En esta categoría se incluyen también aquellas para determinadas funciones o aspectos particulares de una profesión y se les puede considerar *optativas*.

Dichas competencias se deben expresar en términos de desempeños, contextos de realización y criterios de evaluación. La figura 8 muestra los tipos de competencias en el currículo.

Figura 8. Tipos de competencias en el currículum.



Fuente: Secretaría Académica, UASLP.

Competencias tecnológicas que se promueven en la FCI

La UASLP, a través de la FCI, ofrece a partir de agosto de 2014 los programas académicos de Licenciatura en Gestión de la Información y Licenciatura en Gestión Documental y Archivística.⁵ Ambos planes de estudios son resultado del proyecto de reestructuración de la oferta educativa iniciado en 2012. El mapa curricular de cada programa está organizado en 8 semestres, contempla 42 cursos obligatorios y 6 optativos, 5 cursos de inglés, 1 de servicio social y 1 más de práctica profesional; en total, cada licenciatura está integrada por 55 asignaturas (figura 9).

Componentes

El programa de Gestión de la Información organiza los elementos que lo integran a partir de tres núcleos de formación: básico, profesional y de profundización; a su vez, considera seis ejes temáticos:

5 Información adicional, como perfil de ingreso, perfil de egreso, mapa curricular y plan de estudios, puede ser consultada en: LGI: <http://www.fci.uaslp.mx/oe/lgidef>, y LGDyA: <http://www.fci.uaslp.mx/oe/oeldga>.

Figura 9. Mapa curricular de la nueva oferta educativa en la FCI a partir de 2014.

Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Facultad de Ciencias de la Información
Tabla de seriación

Licenciado en Gestión de la Información										
Semestre										
10.	Ciencias de la Información Documental (194)	Lógica (195)	Teoría administrativa (196)	Introducción a las TIC (197)	Cultura escrita (198)	Metodología de la investigación (199)	Inglés Básico I			
20.	Tipología documental (200)	Comunicación (201)	Estadística (202)	Técnicas de registro documental (203)	Patrimonio documental (204)	Técnicas de investigación (205)	Inglés Básico II			
30.	Usuarios y clientes de la información (210)	Administración de recursos humanos (211)	Diseño de bases de datos (212)	Descripción Documental (214)	Lenguajes documentales e indexación (213)	Contabilidad Optativa 1 (215)	Inglés Intermedio I	Cultura bibliográfica en México Optativa 2 (216)		
40.	Servicios de información documental (223)	Teoría de sistemas (224)	Clasificación decimal Dewey (225)	Organización de los recursos de información (226)	Normalización de la información (227)	Redes y sistemas de información Optativa 3 (233)	Inglés Intermedio II	Diseño de sitios web Optativa 4 (234)		
50.	Servicios de consulta (244)	Unidades y sistemas de información (245)	Sistemas de información (246)	Clasificación LCC (247)	Recursos continuos (248)	Estrategias didácticas Optativa 5 (251)	Inglés Avanzado	Taller de conservación y restauración Optativa 6 (252)		
60.	Servicios especializados de información (301)	Desarrollo de colecciones (302)	Gestión de la información y del conocimiento (303)	Taller procesamiento de la información (305)	Bibliografía (306)	Digitalización y documentos electrónicos Optativa 7 (292)	Servicio social (309)	Organización de documentos especiales I Optativa 8 (308)		
70.	Planeación de unidades y sistemas de información (315)	Sistemas de gestión de calidad (316)	Políticas de información (319)	Seminario de Investigación (320)	Taller de proyectos tecnológicos (317)	Organización de Documentos Especiales II Optativa 9 (323)	Prácticas Profesionales (322)	Redacción de documentos Optativa 10 (324)		
80.	Alfabetización informativa (333)	Taller de documentación (334)	Economía de la información (335)	Seminario de titulación (339)	Diseño de unidades y sistemas de información (336)	Desarrollo de habilidades directivas Optativa 11 (340)		Preservación Digital Optativa 12 (341)		

Fuente: FCI, UASLP.

Educación bibliotecológica...

- Servicios
- Administración
- Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)
- Organización
- Patrimonio
- Normalización

El eje de TIC agrupa las asignaturas que se describen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Asignaturas del eje TIC, plan de estudio LGI.

Nombre del curso	Semestre	Horas	Obligatorio	Optativo
Introducción a las TIC	1	80	✓	✗
Diseño de Bases de Datos	3	80	✓	✗
Diseño de Sitios Web	4	60	✗	✓
Sistemas de Información	5	80	✓	✗
Digitalización y Documentos Electrónicos	6	60	✗	✓
Taller de Proyectos Tecnológicos	7	80	✓	✗
Preservación Digital	8	60	✗	✓

Fuente: elaboración propia.

La competencia profesional específica y vinculada al eje de TIC que se promueve a través del programa de Gestión de la Información es la siguiente: “Identificar, evaluar y emplear de manera eficiente las herramientas tecnológicas para la gestión de información en las instituciones afines a su ejercicio profesional” (UASLP, FCI 2014, 1).

Por su parte, el programa de Gestión Documental y Archivística también organiza sus componentes a través de tres núcleos de formación: básico, profesional y de profundización; considera además cinco ejes temáticos:

- Fundamentos
- Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)
- Patrimonio
- Servicios
- Organización

El eje de TIC agrupa los cursos que se enlistan en el cuadro 2.

Cuadro 2. Asignaturas del eje TIC, plan de estudio LGDyA.

Nombre del curso	Semestre	Horas	Obligatorio	Optativo
Introducción a las TIC	1	80	✓	✗
Diseño de Bases de Datos	3	80	✓	✗
Diseño de Sitios Web	4	60	✗	✓
Sistemas de Información	5	80	✓	✗
Digitalización y Documentos Electrónicos	6	80	✓	✗
Preservación Digital	7	60	✗	✓
Taller de Proyectos Tecnológicos	8	80	✓	✗

Fuente: elaboración propia.

La competencia profesional específica vinculada a las TIC que se busca desarrollar mediante el programa de Gestión Documental y Archivística (FCI) es la siguiente: “Aplicar las tecnologías de información para la sistematización de la gestión documental” (UASLP, FCI 2014, 1).

Las competencias profesionales transversales declaradas en el MUFJ y que guardan relación con las asignaturas del eje de TIC en ambas licenciaturas son las siguientes (UASLP 2017, 38-41):

- *Dimensión científico-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.
- *Dimensión de comunicación e información.* 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.

Objetivo de las asignaturas en eje temático de TIC

El desarrollo de dichas competencias será posible mediante el abordaje de los contenidos programáticos y las actividades definidas para cada asignatura; en ese sentido, conviene identificar el objetivo general declarado en los cursos que integran el eje temático de TIC:

- a) *Tecnologías de la información y comunicación*. Identificar las TIC aplicables a la disciplina, a fin de contextualizar su aplicación como herramienta de apoyo en los procesos de gestión documental en las organizaciones.
- b) *Diseño de bases de datos*. Identificar los elementos esenciales de la estructura interna de una base de datos, para que a través del diseño se logre un control eficaz de la información en las organizaciones.
- c) *Diseño de sitios web*. Seleccionar y aplicar herramientas básicas para el diseño y desarrollo de recursos *web* como alternativa en la generación y difusión de productos y servicios de información en las organizaciones.
- d) *Sistemas de información*. Diseñar un sistema de información como apoyo a los procesos de gestión de información/documental en las organizaciones.
- e) *Digitalización y documentos electrónicos*. Diseñar y evaluar un plan de gestión de documentos electrónicos y digitales a través de la identificación de procesos, herramientas y estrategias acordes con un contexto institucional.
- f) *Preservación digital*. Elaborar y presentar un plan que permita a las instituciones la preservación de información digital a largo plazo, a través de la aplicación de herramientas tecnológicas, estrategias y estándares internacionales.
- g) *Taller de proyectos tecnológicos*. Analizar, planear y proponer el conjunto de acciones necesarias para el diseño de proyectos tecnológicos que permitan la sistematización de procesos para la gestión de información/documental en las organizaciones.

Panorama de la formación en competencias tic...

Cuadro 3. Herramientas tecnológicas utilizadas.

Herramienta	Curso donde se emplea	Temas que apoya
<i>Adobe Acrobat</i>	Digitalización y Documentos Electrónicos Taller de Proyectos Tecnológicos	Edición de documentos digitales / Integración y configuración de archivos digitales / Políticas de seguridad y acceso
<i>BannerShop</i>	Digitalización y Documentos Electrónicos Taller de Proyectos Tecnológicos	Edición de imagen / Publicidad / Difusión de información en <i>web</i>
<i>CMapTools</i>	Digitalización y Documentos Electrónicos. Bases de datos. Sistemas de información.	Mapas conceptuales
<i>DIA</i>	Diseño de Bases de Datos Sistemas de Información	Diagrama Entidad-Relación
<i>Dspace</i>	Taller de Proyectos Tecnológicos	Metadatos / Repositorios digitales / Preservación
<i>Front Page</i>	Taller de Proyectos Tecnológicos Diseño de Sitios <i>Web</i>	Páginas de Internet / Difusión de información en <i>web</i>
<i>GIMP</i>	Digitalización y Documentos Electrónicos	Edición de imágenes digitales / Metadatos
<i>Ica-Atom</i>	Sistemas de Información Taller de Proyectos Tecnológicos	Automatización / Normalización / Descripción documental
<i>MS-Access</i>	Diseño de Bases de Datos Sistemas de Información	Entidades / Atributos / Tablas / Formulario / Consultas / Informes
<i>MS-Excel</i>	Diseño de Bases de Datos Sistemas de Información	Diccionario de Datos
<i>ScandAllPro</i>	Digitalización y Documentos Electrónicos Taller de Proyectos Tecnológicos	Escaneo de documentos / Integración y edición de imágenes
<i>SIABUC9</i>	Sistemas de Información Taller de Proyectos Tecnológicos	Automatización / Metadatos / MARC 21 / OPAC
<i>SIGA</i>	Sistemas de Información Taller de Proyectos Tecnológicos	Automatización / Gestión documental / Descripción archivística

Fuente: elaboración propia.

Educación bibliotecológica...

Las asignaturas del eje de TIC representan el 15 % del total de cursos en cada programa educativo.

Uso de herramientas tecnológicas

Con el propósito de materializar los elementos declarados tanto en las competencias profesionales como en el objetivo general de cada asignatura del eje de TIC, se han implementado distintas herramientas tecnológicas como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de integrar elementos teóricos, prácticos, metodológicos y procedimentales que permitan el desarrollo y fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y aptitudes en sus estudiantes. Entre las herramientas tecnológicas utilizadas se destacan las que se muestran en el cuadro 3.

CONCLUSIONES

En lo concerniente al tema de formación con enfoque de competencias en TIC, es importante considerar las distintas propuestas que han surgido en el contexto internacional, ya que cada una de ellas analiza y propone distintos elementos que coadyuvan al conocimiento de las tendencias que en este tópico han surgido en los últimos años, lo que permite identificar los enfoques y perspectivas que deben integrarse en los planes y programas de estudio.

En relación con las competencias en TIC en la formación de profesionales de ciencias de la información, cabe contemplar la propuesta que se hace desde el *Libro blanco* de información y documentación, ya que en él se reflejan las necesidades de un mercado global que demanda de estos expertos un conocimiento amplio en el manejo, uso y aplicación de herramientas tecnológicas que permita una adecuada gestión, difusión y preservación de información en las organizaciones.

Por su parte, el diseño de modelos educativos orientados a la formación integral del estudiante busca, por un lado, dar respuesta oportuna y pertinente a las exigencias del mercado laboral, cada vez más demandante a nivel local y global, y, por otro, brindar

los elementos esenciales que permitan potenciar en el individuo sus capacidades intelectuales, físicas y emocionales, a fin de incorporarse en un contexto específico para la resolución de problemas y necesidades sociales.

Finalmente, la declaración de competencias profesionales en un programa de estudios, tanto transversales como específicas, permite la definición de conocimientos, habilidades y actitudes acordes con su área de especialización, de manera tal que puedan adecuar sus niveles de desempeño a las circunstancias que les plantea el escenario actual, ya sea en el ámbito personal, profesional o social, a fin de resolver de manera satisfactoria los desafíos que se presenten.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. 2004. *Libro blanco: Título de grado en Información y Documentación*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. http://www.aneca.es/var/media/150424/libroblanco_jun05_documentacion.pdf.
- Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO). 2015. "Estudio de factibilidad para la evaluación de los resultados de aprendizaje en la educación superior". AHELO. <http://ahelo.UASLP.mx/default.htm>.
- . sf. "Proyecto AHELO: Análisis de factibilidad de la evaluación de los resultados de aprendizaje en la educación superior". AHELO. <http://ahelo.UASLP.mx/descargas.html>.
- Conde, Janeth. 2015. "Escenarios educativos". Tecnología educativa para el aprendizaje. <http://condemorenit9.blogspot.com/2015/09/escenarioshs-educativos.html>.
- European Commission. 2014. "Measuring Digital Skills across the EU: EU wide indicators of Digital Competence". European Commission. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/measuring-digital-skills-across-eu-eu-wide-indicators-digital-competence>.

- Galdeano, Carlos, y Antonio Valiente. 2010. "Competencias profesionales". *Educación Química* 21: 28-32.
- Gimeno Sacristán, José. 1997. *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social, 1997.
- Movimiento STEM. 2019. "Visión STEM para México". Movimiento STEM México. <https://movimientostem.org/pdf/Vision%20STEM%20para%20Mexico.pdf>.
- . 2020. "¿Qué es el movimiento STEM?" Movimiento STEM México. <https://movimientostem.org/>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). 2019. "Evaluación de los resultados de aprendizaje en educación superior". OCDE. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43805497.pdf>.
- Sánchez, Lilia. 2013. *Los modelos educativos en el mundo*. México: Trillas.
- Tuning Academy. 2020. "¿Qué es Tuning?" Tuning Academy. <http://tuningacademy.org/what-is-tuning/?lang=es>.
- Universidad Americana de Europa. 2020. "¿Qué es un modelo educativo y qué tipos hay?" Universidad Americana de Europa. <https://unade.edu.mx/que-es-un-modelo-educativo/#:~:text=Pero%2C%20C2%BFa%20qu%C3%A9%20nos%20referimos,de%20un%20programa%20de%20estudio>.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). 2013. "Plan Institucional de Desarrollo 2013-2023". Universidad Autónoma de San Luis Potosí. <http://www.uaslp.mx/PIDE/Paginas/default.aspx>.
- . 2017. "Modelo Universitario de Formación Integral y estrategias para su realización". Universidad Autónoma de San Luis Potosí. <http://www.uaslp.mx/Secretaria-Academica/Documents/ME/uaslp-ModeloEducativo2017VF.PDF>.

- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Facultad de Ciencias de la Información (FCI). 2014. “Licenciatura en Gestión Documental y Archivística: perfil de egreso”. Facultad de Ciencias de la Información. <http://www.fci.uaslp.mx/OE/OELDGA/OELGDAPE>.
- Universidad Católica de Córdoba. 2008. “Jornadas para docentes: ¿Qué entendemos por Formación Integral?” Universidad Católica de Córdoba. https://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf.

La terminología como fundamento de los procesos de evaluación curricular en las ciencias de la información

MARÍA TERESA MÚNERA TORRES
Universidad de Antioquia

INTRODUCCIÓN

Con el siguiente aporte se desea establecer una conexión entre la terminología y los procesos de evaluación curricular como campos complementarios que se nutren mutuamente. Para ello se presenta, en principio, una aproximación a diferentes miradas sobre lo que se concibe como *evaluación curricular* por parte de algunos autores. Seguidamente se hacen unas precisiones generales sobre el desarrollo de procesos de evaluación curricular en la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia, desde la óptica de la modalidad de evaluación voluntaria y con fines de mejoramiento, así como desde la evaluación que se lleva a cabo con base en las directrices gubernamentales, específicamente en lo relacionado con procesos de aseguramiento de la calidad de los programas académicos. Luego se describe, de forma general, la experiencia en torno a la investigación sobre el Banco de Datos Terminológicos de las Ciencias de la Información como una contribución a la armonización terminológica de áreas cercanas, tales como la bibliotecología, la archivística, la museología, la documentación, entre otras, y que, de

una u otra forma, resultan también insumos fundamentales dentro de los procesos de evaluación curricular, para luego culminar con unas consideraciones finales al respecto.

UNA APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN CURRICULAR

En torno a la evaluación curricular, se han generado diferentes enfoques y desde diversas perspectivas. Amrut J. Bharvad la define como el proceso mediante el cual se estudian los méritos o el valor de algunos componentes curriculares o la totalidad del mismo currículo, según la forma como éste sea definido. Por tanto, en dicha evaluación se pueden abordar aspectos tales como el diseño curricular, los ambientes de aprendizaje, el proceso de instrucción, así como los recursos y materiales utilizados como parte del proceso de formación.

Curriculum evaluation refers to the process of studying the merit or worth of some aspect, or the whole of a curriculum. Depending on the way in which the term curriculum is defined, the focus or objects of curriculum evaluation could include Curriculum design, Learning environment, Instruction Process, Resources and Materials used in instructional process (Bharvad 2010, 72).

El mismo autor complementa su visión sobre la evaluación curricular como un proceso mediante el cual se intenta medir el valor y la eficacia de cualquier actividad educativa que pueda ser un proyecto racional o un trabajo realizado por o con los alumnos: “Curriculum evaluation is clearly a process by which we attempt to gauge the value and effectiveness of any piece of educational activity which could be a rational project, or a piece of work undertaken by or with pupils” (Bharvad 2010, 72).

Por otra parte, y según algunos autores, la evaluación curricular no cuenta con suficiente desarrollo dentro de los procesos evaluativos. Sin embargo, juega un papel fundamental en las dinámicas de mejoramiento del currículo en los diferentes escenarios

educativos y a todo nivel. Incluso se destaca cómo los procesos de evaluación curricular han contribuido al avance de los procesos educativos en los últimos años y han jugado un papel significativo dentro del desarrollo curricular. Al respecto, Marta Brovelli precisa:

Dentro del campo de la evaluación educativa, la evaluación curricular, es seguramente la de menor desarrollo, tanto desde la teoría como desde la práctica. Esto está en relación con la corta historia del campo del currículum y al mismo tiempo, con el rápido desarrollo de nuevas teorías que permiten realizar otras miradas sobre él, poniendo en cuestión las concepciones tradicionales ligadas al enfoque instrumental y técnico, que fuera hegemónico por mucho tiempo (Brovelli 2001, 102).

Por su parte, y en la misma sintonía, Ángel Díaz Barriga expresa:

El campo de la evaluación curricular tiene una conformación reciente e incipiente. Reúne en su ámbito dos campos de conocimiento, que, si bien son producto de la respuesta que los expertos en educación dieron a los problemas de la educación en la era industrial, su desarrollo es muy joven en el campo de las ciencias de la educación (Díaz 2005, 2).

Otros expertos conciben la evaluación curricular como el acopio de información sobre la que se puede establecer un juicio de valor y medir la eficacia de un programa específico, información que servirá de base para tomar decisiones a futuro sobre la continuidad o no del programa objeto de evaluación:

Curriculum evaluation refers to the collection of information on which judgment might be made about the worth and the effectiveness of a particular programme. It includes, of course, actually making those judgments so that decision might be made about the future of programme, whether to retain the programme as it stand, modify it or throw it out altogether (Hussain *et al.* 2011, 265).

En términos generales, la evaluación curricular se puede asumir desde diferentes dimensiones, por ejemplo, como un proceso de investigación en el cual se definen objetivos encaminados a lograr mejoras específicas para una determinada estructura curricular. En estas dinámicas de evaluación curricular resulta importante revisar el diseño curricular como norma y el currículo real implementado como práctica, a fin de lograr una evaluación más integral del currículo dimensionado como objeto de estudio.

Como parte de los protocolos a seguir dentro de los procesos de evaluación curricular, la evaluación externa se considera un componente primordial, tal como lo resalta Marta Brovelli. Esta evaluación externa se entiende desde dos dimensiones:

1. La que se lleva a cabo con la participación de un agente externo que es convocado por la misma institución, a fin de orientar el proceso evaluativo desde una perspectiva más objetiva y cuya mirada puede ser contrastada con la mirada del personal de la misma institución. Una de las funciones primordiales del evaluador externo es la de generar confianza en los actores institucionales, orientar los procesos reflexivos, incentivar la generación de acuerdos y de estrategias de cambio.
2. La que se lleva a cabo como responsabilidad de los organismos del Estado, con fines de seguimiento y control de procesos educativos que ofrezcan información acerca de su calidad y eficacia. En esta dimensión se aborda a la evaluación como un proceso de rendición de cuentas, conectado al compromiso de brindar información a los organismos responsables de la educación y a la sociedad (Brovelli 2001, 105-106).

Al respecto, Ángel Díaz (2005), hace alusión a tres ámbitos sobre los cuales se desarrolla la evaluación curricular, pero que a su vez se evidencian como puntos de debate en torno a la misma.

- a) La evaluación de todo el plan de estudios o sólo de una parte de éste. Este aspecto genera posiciones en pro y en contra, ya que aun cuando para algunos es fundamental la evaluación de aspectos del currículo, tales como los fundamentos, el perfil, la organización de los contenidos, entre otros, otras miradas, por el contrario, consideran la dificultad de evaluar el currículo, por la complejidad que se manifiesta implícita en cada uno de los componentes curriculares objeto de estudio de la evaluación.
- b) La concepción de la evaluación como una actividad técnica o como una investigación en el ámbito de las ciencias sociales. Esta mirada se fundamenta en la actividad evaluativa como una dinámica de orden técnico, que se vale de una serie de herramientas e instrumentos para llevar a cabo los procesos de evaluación, muy similar a la que se desarrolla dentro del marco de una investigación en el ámbito de las ciencias sociales. Ángel Díaz Barriga sostiene que

Esta perspectiva —más vinculada con la evaluación de una parte de un curriculum— reconoce que el evaluador como el investigador, está obligado a construir un objeto de estudio, tiene que elaborar el aparato conceptual con el que realizará la indagación de su objeto y entregue un resultado que es un informe de investigación (Díaz 2005, 8-9).

- c) La finalidad de la evaluación: tomar decisiones u ofrecer elementos de comprensividad del fenómeno educativo. Esta mirada se enfoca en el proceso de reconocer para qué se lleva a cabo la evaluación. Se limita a generar un informe formal que dé cuenta de que en determinado momento se realizaron cierto número de evaluaciones. También se informa a través de los organismos gubernamentales que se encargan de la evaluación de la educación superior en cada país sobre el número de programas que han sido

objeto de evaluación y acreditación como un indicador del nivel de la calidad de la educación que se imparte en las instituciones de educación superior (IES).

La evaluación curricular ha cobrado importancia en el contexto de la evaluación educativa, lo que además evidencia el interés por explorar nuevas ideas que han tomado fuerza en el escenario pedagógico de hoy, entre las que se pueden señalar una mayor autonomía y responsabilidad social de estas instituciones, el interés por lograr una mayor coherencia y eficacia en su funcionamiento y resultados, así como el desarrollo profesional del profesorado.

Entre las características de la evaluación curricular destaca el hecho de ser a la vez un proceso y un proyecto, con la definición de un objeto a ser evaluado. Además, es importante saber diferenciar la evaluación del diseño curricular como norma y el currículo real implementado y que es abordado como práctica. Ambas evaluaciones se complementan mutuamente.

El proceso de evaluación curricular es concebido por varios expertos como una dinámica investigativa que presenta objetivos de investigación propios y que redundan en la toma de decisiones en torno al mejoramiento. En este tipo de evaluación se puede considerar el aporte de evaluaciones externas a fin de examinar el currículo objeto de investigación.

Retomando las precisiones de Marta Brovelli,

Evaluar el currículum desde una perspectiva global como la que se propone, es una tarea compleja que implica no solo hacerlo desde sus aspectos explícitos y objetivables como formato, modos de desarrollo y concreción, sino también en cuanto a sus supuestos básicos que fundamentan y otorgan sustentabilidad a la propuesta curricular (Brovelli 2001, 106).

Es igualmente importante mantener una apertura metodológica que posibilite el uso de diversas propuestas y procedimientos de recolección de datos, a fin de explorar adecuadamente los diferentes

componentes del desarrollo curricular y lograr así obtener una importante contrastación de los datos obtenidos.

- La evaluación curricular debe realizarse en el escenario en el cual se lleva a cabo el desarrollo del currículo.
- Los indicados para llevar a cabo la evaluación curricular son precisamente los propios actores protagonistas de la actividad docente.
- Se debe tener en cuenta que todo proceso de evaluación es complejo desde lo teórico, metodológico, así como desde las dimensiones relacionales y comunicacionales. Por tanto, es importante tener en cuenta los siguientes problemas que se pueden presentar:
 - Se corre el riesgo de contar con cargas de subjetividad tanto por parte de los actores objeto de evaluación como de los mismos evaluadores.
 - Es necesaria la formación del personal responsable del proceso de evaluación en los procesos metodológicos que implican estas dinámicas.
- Se debe tener claridad en cuanto a los objetivos de la evaluación, formas de llevarla a cabo, calidad de los instrumentos, análisis de la información recopilada, uso y forma de difusión de los resultados, responsables a cargo de las diferentes acciones a realizar; se constituyen en componentes fundamentales para generar actitudes positivas y de credibilidad del proceso de evaluación.
- Es fundamental tener en cuenta el tiempo que requerirá tanto la formación de los evaluadores como la realización de las acciones diseñadas para poder atender adecuadamente a situaciones de proceso que implican reflexión, rediseño y modificaciones de las prácticas curriculares institucionales.

Con base en las anteriores consideraciones, se evidencia la importancia de la evaluación curricular dentro de la dinámica que se lleve a cabo en toda entidad de educación y de manera particular

en las IES. No obstante ser un proceso complejo y de inmensa responsabilidad, es de suma utilidad para el mejoramiento continuo de los programas de formación. Existen diversas propuestas para abordar la evaluación curricular: como un proceso de orden administrativo, como una investigación, como una revisión del currículo en su totalidad o en cada una de sus partes. En síntesis, la evaluación curricular se constituye en un aspecto importante que marca la pauta para las dinámicas de desarrollo de un plan de formación.

LA EVALUACIÓN CURRICULAR EN LA ESCUELA INTERAMERICANA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Con base en la experiencia que se adelanta en la Escuela Interamericana de Bibliotecología (EIB) de la Universidad de Antioquia, se señalan algunos aspectos sobre la manifestación de acciones de evaluación curricular en su programa de Bibliotecología. En este sentido, la evaluación curricular juega un papel vital para el desarrollo y actualización de las diferentes versiones que se han desarrollado de dicho programa en los últimos años. Al retomar las estrategias de evaluación que plantea Brovelli (2001), se identifican los dos tipos de evaluación curricular que ella señala. Por tanto, la evaluación curricular se lleva a cabo con la participación de agentes externos que acompañan este proceso, quienes en cooperación con los actores y estamentos institucionales hacen el ejercicio de evaluar la dinámica curricular desde la perspectiva del proyecto de innovación curricular y cuyo desarrollo se lleva a cabo a la luz de los componentes teórico-epistemológico, pedagógico y de tendencias en el ámbito de la formación bibliotecológica, además de desarrollarse como un proceso de investigación que involucre unos objetivos definidos y una metas a alcanzar, con base en una metodología de trabajo, cuyo resultado final se traducirá en una nueva propuesta curricular para los programas de Archivística y Bibliotecología de la EIB.

De hecho, este tipo de evaluación curricular se constituye en un proceso intencionado que busca el mejoramiento curricular

voluntario, consciente, reflexivo, sistemático, multidimensional, disciplinario, institucional y que a su vez está encaminado a producir cambios parciales o integrales del currículo, con el fin de diseñar una propuesta de articulación de los programas de Archivística y Bibliotecología de la EIB y en donde se pueda hacer una lectura crítica de los requerimientos sociales y las demandas del mercado laboral. Para llevar a cabo dicho cometido, se hace necesario contar con los estudiantes, los profesores, los egresados y los empleadores como actores fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de asesores externos, expertos en evaluación y mejoramiento curricular que brinden orientaciones necesarias para llevar a cabo dicho proceso para los programas sujetos de este estudio.

Por otra parte, el desarrollo de la actividad de evaluación curricular como responsabilidad de los organismos del Estado es una dinámica que se lleva a cabo como respuesta a los procesos de aseguramiento de la calidad que fijan los organismos gubernamentales, tales como el Consejo Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación Nacional, y mediante los cuales se determinan los niveles de calidad de los programas académicos, con base en los procesos de autoevaluación por parte de los diferentes estamentos que se relacionan de una u otra forma con los procesos de formación archivística y bibliotecológica, para luego ser objeto de revisión y observación de la actividad curricular de los programas en mención. Desde las últimas décadas del siglo XX, la EIB ha venido desarrollando procesos de autoevaluación con miras a la acreditación, y con base en ello se han logrado obtener los siguientes resultados: acreditación de alta calidad del programa de Bibliotecología por cuatro años en 1999, por seis años en 2004, por ocho años en 2011 y de nuevo por ocho años en 2020.

Con la descripción de la anterior experiencia se muestra el aporte que le brinda la evaluación curricular al mejoramiento continuo del programa de Bibliotecología en la Universidad de Antioquia, no sólo desde la perspectiva de ser considerado como programa acreditado ante la sociedad, sino también como una forma

de mejoramiento y evaluación continua que garantice su permanencia en el tiempo.

LA TERMINOLOGÍA Y SU APOORTE A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR

La terminología, en tanto disciplina que se enfoca en los términos y los conceptos en el ámbito de los lenguajes especializados, juega un papel de gran importancia en la estructuración de léxicos especializados en diferentes campos del saber y se constituye en un componente que incide de manera contundente en la definición de la identidad de un campo específico del conocimiento. Por tanto, al abordar el aporte que puede brindar en el ámbito que nos ocupa, se aprecia una gran necesidad de delimitar de manera concreta los términos que se deben armonizar para llegar a mínimos consensos en cuanto a las definiciones y significados concretos que se manifiestan en torno al contexto del hacer curricular y, por supuesto, de su evaluación.

Frida Díaz (2005), al realizar exploraciones sobre la caracterización del estado que guardan los estudios sobre el desarrollo del currículo, precisa entre los argumentos que fundamentan sus estudios:

Hay que reconocer la polisemia y diversidad de concepciones coexistentes hoy en día respecto a lo que puede entenderse como currículo e investigación curricular. En este sentido, al igual que en otras naciones (Pinar, 2003), no existe “una” ni menos aún “la mirada” a los estudios del currículo en singular, sino una diversidad de “miradas”. Por supuesto, éstas no son uniformes y entran con frecuencia en tensión o en franca contradicción (Díaz 2005, 59).

Son numerosos los casos de variación denominativa y de diversidad de concepciones frente a diferentes temas que se abordan tanto en el contexto de los procesos de formación bibliotecológica como en los de evaluación curricular; por tanto, es necesaria la

generación de propuestas de armonización terminológica que brinden opciones de sistematización conceptual de áreas relacionadas. Es el caso de las investigaciones que se vienen desarrollando en la EIB de la Universidad de Antioquia en torno a la estructuración de un Banco de Datos Terminológicos en las Ciencias de la Información (BDT-CI), donde se asumen como ciencias de la información a la archivística, la bibliotecología, la documentación, la museología, la ciencia de la información, entre otras. En la actualidad, se ha culminado la primera etapa de la investigación, enfocada en la archivística, y se está desarrollando la segunda etapa, enfocada en la bibliotecología, con énfasis en la biblioteca académica. Con la estructuración de este banco de datos terminológicos se pretende hacer una contribución a la armonización conceptual para América Latina en las áreas anteriormente descritas y, a su vez, contar con el aporte de una propuesta de normalización de conceptos en el campo bibliotecológico y que contribuya con la realización más eficiente de los procesos de evaluación curricular.

BASE DE DATOS TERMINOLÓGICOS DE LA ARCHIVÍSTICA
COMO PROPUESTA DE ORDEN PARA LAS CIENCIAS
DE LA INFORMACIÓN

Como producto de la dinámica investigativa en torno a los fenómenos que afectan, de una u otra forma, la educación bibliotecológica, se pretende ilustrar la importancia de la terminología dentro del marco de los procesos de evaluación de aquella, a la luz de la investigación que se lleva a cabo en la EIB de la Universidad de Antioquia, y cuyo título es Banco de Datos Terminológicos de las Ciencias de la Información y en la cual se definen como ciencias de la información a las áreas de la archivística, la bibliotecología, la documentación, la museología, entre otras.

Su fin principal se enfoca en diseñar un banco de datos terminológicos de las ciencias de la información, conformado por diferentes bases de datos en las áreas mencionadas anteriormente, que se lleve a cabo por etapas temáticas específicas y, con ello,

contribuir con el desarrollo de la investigación en terminología en el ámbito de las ciencias de la información en el país. Como se mencionó antes, se ha culminado la primera etapa enfocada en el área de la archivística y se ha iniciado la conformación de la base de datos terminológicos de la bibliotecología, con énfasis en la biblioteca universitaria o académica. Para el desarrollo de dichas etapas, se sigue un protocolo como parte de la metodología de trabajo. En términos generales, dicho proceso consiste en las siguientes fases:

Fase 1: Definición y delimitación del trabajo

- Tema: se fija como tema de cada una de las bases de datos la terminología de la archivística, la bibliotecología, la museología, la documentación, etcétera.
- Destinatarios: usuarios interesados en los ámbitos objeto de estudio y descritos anteriormente, profesores y estudiantes, áreas afines y demás.
- Función: recopilación de los términos y sistematización de éstos en la base de datos que se diseñe.
- Dimensiones: se diseña la recolección de un número aproximado entre 150 y 200 términos, según lo que se defina en cada área.

Fase 2: Preparación del trabajo

En esta fase se hace la consulta de la documentación que se ha tenido en cuenta en el proceso de la investigación:

- Adquisición de información sobre el contexto del trabajo: se realiza a partir de los contenidos del tema (archivística, bibliotecología, museología, documentación, etcétera).
- Selección de asesores: se trabaja con base en expertos en las áreas objeto de estudio.
- Selección de la información: 1) pertinencia (o información representativa del campo de las áreas anteriormente mencionadas), 2) actualidad (que refleja mejor la realidad

lingüística del ámbito en cuestión) y 3) originalidad (expresada en la lengua en que se trabaja, el español).

- Fijación del corpus de vaciado: se lleva a cabo la exploración de textos sobre las temáticas anteriormente definidas, en especial manuales y textos con los fundamentos teóricos de la archivística, la bibliotecología, la museología, la documentación, entre otros materiales. Se define igualmente el número de documentos consultados, según sus tipos y especificaciones.

Fase 3: Elaboración de la terminología

Para esta fase se deben crear tres instrumentos, a saber:

- Ficha de vaciado: debe constar de distintas informaciones, que proceden directa o indirectamente del texto de donde se extrae el término. En la ficha se recolecta la información preliminar para validar tanto por el experto como por el equipo investigador.
- Ficha terminológica: Cabré la define como “materiales estructurados que deben tener toda la información relevante sobre cada término. Las informaciones que presentan se extraen de las fichas de vaciado o de la documentación de referencia y se representan siguiendo unos criterios fijados previamente” (1993, 281). Existen varios modelos de fichas terminológicas, según los objetivos de cada trabajo: monolingües, bilingües, con términos equivalentes en otros idiomas. La ficha terminológica definida para la base de datos terminológicos de la archivística (figura 1) está constituida por los siguientes componentes:

- a) Término
- b) Fuente del término
- c) Contexto donde aparece el término
- d) Fuente donde aparece el contexto del término
- e) Equivalente del término en inglés
- f) Fuente del término equivalente

- g) Término variante en español
- h) Fuente del término variante
- i) Definición del término
- j) Fuente de la definición del término
- k) Autor de la ficha terminológica
- l) Fecha de redacción de la ficha
- m) Notas (para informaciones no previstas)

Figura 1. Ejemplo de término en la ficha terminológica de la base de datos terminológicos, en este caso, de la archivística.

The image shows a screenshot of a terminological card for the term "archivo clínico". The card is structured as follows:

- archivo clínico** (Term)
- Fuente del término**: Marín-Agudelo, S. A. (2013). Formación Archivística en América Latina: Una revisión de los perfiles y las competencias. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 35(3), 299–309. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/15877>. Consultado en: 23/11/2018
- Categoría gramatical**: sustantivo(n.)
- Área temática**: Archivos
- Subárea temática**
- Definición**: Unidad operativa encargada de reunir, conservar y administrar, del mejor modo posible, todo el material impreso.

- Fichero: Se constituye en la misma base de datos terminológicos de cada una de las áreas que son objeto de estudio en la investigación.

Figura 2. Imagen de la presentación de la página web del BDT-CI. <http://bibliotecologia.udea.edu.co/terminologia/sitio/>.



Presentación del trabajo (figura 2)

- Revisión de la base de datos: consiste en la validación de los términos registrados en las bases de datos terminológicos de la archivística, la bibliotecología, la documentación, la museología, etcétera, por parte de expertos en cada una de las áreas.
- Tratamiento y resolución de casos problemáticos: de acuerdo con las recomendaciones de Cabré (1993, 335), los autores de un trabajo de este tipo pueden encontrarse con alguna de las siguientes situaciones problemáticas:
 - Dudas sobre la delimitación o representación de algún concepto.
 - Dudas o dificultad para establecer las equivalencias en otras lenguas.
 - Dudas acerca de la denominación porque no se cuenta con una en la lengua de trabajo, existen varias denominaciones alternativas para un mismo concepto o porque no se utiliza una denominación normalizada en detrimento de otras que sí lo están.

Para resolver el primer tipo de problemas (los conceptuales) se recurre a bibliografía complementaria o a especialistas, pues son ellos quienes mejor conocen los contenidos de su área. Para solucionar los problemas relativos a las equivalencias en otras lenguas se recurre a otras bases de datos especializadas y a los expertos que manejen textos plurilingües sobre la materia. Finalmente, para resolver los casos relativos a la denominación se debe recurrir a los organismos de normalización oficiales que cuenten con intervención de especialistas en la materia.

Con base en el anterior protocolo metodológico, se están desarrollando las diferentes etapas de la investigación del BDT-CI. Se busca contribuir con la definición de una propuesta terminológica que sirva de base para reducir la polisemia y variaciones terminológicas que se manifiestan en ámbitos de las ciencias de la información, relacionadas anteriormente y que, en muchas ocasiones, generan confusión en diferentes expertos de las áreas objeto de estudio y análisis.

Entre algunas de las conclusiones que se arrojan en la investigación en desarrollo se precisan:

- La posibilidad de contar con un doble acercamiento a la archivística. Por un lado, a su caracterización desde el punto de vista terminológico y, por el otro, al panorama de su terminología a partir del trabajo interdisciplinario entre expertos en archivística, bibliotecología y terminología en Colombia. Para el primer acercamiento, la metodología empleada ha permitido obtener algunos hallazgos preliminares acerca de las características de la terminología de la archivística, a saber: identificación de áreas temáticas y procesos de formación, función, procedencia, sinonimia y equivalencia de términos.
- Es de esperar que se dé la coexistencia de varias denominaciones para referirse a un mismo concepto cuando en los especialistas prevalecen aspectos como la vertiente teórica en la que se inscriben, el contexto sociocultural, la

ubicación geográfica y el momento histórico en el que se desenvuelven. Además de lo anterior, pueden primar otros aspectos que inciden en la proliferación de la variación denominativa como son su propia iniciativa, sustentada en sus conocimientos de la disciplina, en su destreza para la correcta formación de palabras, en su dominio de una lengua extranjera o en su habilidad para traducir la literatura especializada de su área desde una lengua extranjera.

- A la luz de los hallazgos, se considera que, si bien no es posible aspirar a tener términos de archivística usados de la misma forma en diferentes latitudes, sí es importante contar con herramientas que permitan entender estos términos en el contexto colombiano y contar con equivalencias en otros idiomas que ayuden a la comunidad archivística a entender la diversidad terminológica y comprender dichos términos en otras partes del mundo. En este sentido, el trabajo que aquí se presenta es un aporte para estudiantes, profesores, profesionales de la archivística, de las ciencias de la información y de áreas afines, quienes pueden contar con una herramienta de consulta, representada en una BDT en español con equivalentes en inglés y portugués.
- En definitiva, contar con una terminología amplia y actualizada en una disciplina como la archivística aporta beneficios como el apoyo a la conceptualización de la propia disciplina y a la precisión en la comunicación especializada entre expertos, pues bien es sabido que la consolidación de una disciplina es directamente proporcional al grado de univocidad y difusión de su terminología (Múnera *et al.* 2020, 9-10).

La terminología y los procesos de evaluación curricular en el campo bibliotecológico presentan una relación de doble vía, en el sentido de que la evaluación curricular como un área específica del conocimiento le provee a la terminología el insumo necesario para generar productos terminológicos que a su vez contribuyan con la

definición de los conceptos propios de áreas como la archivística, la bibliotecología, la museología, la documentación y otras relacionadas, además del ámbito de la evaluación curricular.

Contar con una terminología clara sobre un sector específico del conocimiento es fundamental para la comunicación entre expertos y especialistas de un área del saber. En el caso de la educación bibliotecológica, es vital tener denominaciones y significados claros para el desarrollo de procesos que involucren actores tales como estudiantes, profesores, empleadores, personal administrativo y demás que estén relacionados con la dinámica de la formación profesional y que, por supuesto, aportarán dentro de las dinámicas que se demanden desde la evaluación curricular, área que también requiere de una terminología clara y pertinente que garantice el éxito y el cumplimiento de sus metas, a favor del mejoramiento curricular permanente.

CONSIDERACIONES FINALES

En torno a la evaluación curricular, existen varias miradas y definiciones que la ubican como un proceso mediante el cual se hace la revisión de diferentes aspectos y componentes que conforman una estructura curricular. Algunos la conciben como un proceso complejo, que ha entrado en escena de manera reciente pero que ha sido de gran aporte para el desarrollo y avance de los procesos educativos.

La evaluación curricular se puede llevar a cabo con el aporte de asesores externos que orienten la realización de dicha dinámica y además ser planteada de manera voluntaria por la institución interesada en el mejoramiento continuo de su currículo, por lo que se constituye en la oportunidad para la introducción de nuevas propuestas de trabajo y de desarrollo curricular. También se lleva a cabo en cumplimiento de directrices estatales según lineamientos en torno a la evaluación curricular, de acuerdo con unos parámetros y protocolos que se definen desde el gobierno de cada país y desde la perspectiva de los procesos de aseguramiento de la calidad.

En la EIB de la Universidad de Antioquia se está desarrollando el proceso de innovación curricular, dinámica de evaluación voluntaria que se ha propuesto esta unidad académica desde hace varios años, con el fin de hacer mejoramientos curriculares permanentes a la luz de las demandas y desafíos que se generan desde la sociedad. Para ello se cuenta con la participación de los diferentes estamentos de la Escuela, así como de asesores externos y expertos en evaluación curricular. De forma similar, se han llevado a cabo, procesos evaluativos en cumplimiento de las directrices del Consejo Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que han redundado en la obtención de la acreditación de alta calidad del programa de Bibliotecología desde el año 1994.

La terminología se constituye en un componente fundamental dentro de los procesos de evaluación curricular, ya que mediante la definición de denominaciones y significados que sean claros para la comunidad académica que participa en éstos, se logra estructurar un marco conceptual común a los diferentes actores involucrados. En este sentido, es de vital importancia la conformación de bancos de datos terminológicos que contribuyan con la armonización de los diferentes conceptos que caracterizan distintas áreas del saber. Para el caso específico de la EIB de la Universidad de Antioquia y como aporte a los procesos de innovación curricular, se están llevando a cabo las diferentes etapas que constituyen la investigación del BDT-CI, a fin de lograr unos mínimos acuerdos frente a la terminología de áreas como la archivística, la bibliotecología, la museología, la documentación, la ciencia de la información, entre otras.

Resulta de inmensa importancia y utilidad contar con productos de orden terminológico que contribuyan con una armonización en las denominaciones que se evidencian en diferentes áreas del conocimiento y que a su vez contribuyen con la optimización de los procesos de comunicación entre los especialistas. En el ámbito bibliotecológico, archivístico, museológico, etcétera, es vital contar con una terminología común que posibilite la interacción entre los diferentes estamentos y que permita la realización de

procesos de evaluación curricular que garanticen la actualidad, pertinencia y permanencia de los programas de formación bibliotecológica, archivística, museológica y demás en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bharvad, Amrut J. 2010. "Curriculum evaluation". *International Research Journal* 1, no. 12: 72-74, <https://bit.ly/2WuaTxy>.
- Brovelli, Marta. 2001. "Evaluación curricular". *Fundamentos de Humanidades* 2, no. 4: 101-122, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1280055>.
- Cabré, María Teresa (1993). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- Díaz Barriga, Ángel. 2005. "Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros". Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE). Sonora. http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf.
- Díaz Barriga, Frida. 2005. "Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa". *Perfiles Educativos* 27: 57-84, <http://hdl.handle.net/123456789/2176>.
- Hussain, Afzaal, Ashiq Hussain Dogar, Muhammad Azeem, y Azra Shakoor. 2011. "Evaluation of curriculum development process". *International Journal of Humanities and Social Science* 1, no. 4: 263-271, http://ijhssnet.com/journals/Vol_1_No_14_October_2011/34.pdf.
- Múnera-Torres, María Teresa, María Cristina Betancur Roldán, y John Jairo Giraldo Ortíz. 2020. "Consideraciones interdisciplinarias sobre el estado de la terminología archivística en Colombia". *Revista Interamericana de Bibliotecología* 43, no. 1, <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v43n1e11>.

Alfabetización informacional en la modalidad *blended learning* en educación superior: revisión de la literatura

ANDRÉ ARMEL MAGUIÑA BALLÓN
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

INTRODUCCIÓN

Una de las características de la cultura digital es la utilización de artefactos denominados tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), tecnologías digitales e infraestructura de Internet. La integración de estas tecnologías a la cultura de una sociedad produce impactos de todo tipo. Entre ellos se encuentran los procesos cognitivos, que implican aprender y asimilar las prácticas y los usos de esas tecnologías, aprender nuevas competencias “informacionales” y estar alfabetizado digitalmente para poder afrontar la sobreabundancia de datos e información. Además, esta cultura se caracteriza por ser interactiva y horizontal, en la cual las personas no sólo consumen, sino que también producen información en una sociedad red, tal como es definida por Castells (2014).

Para abordar y entender las necesidades y el uso de la información académica, surgió el concepto de *alfabetización informacional*, término utilizado por primera vez en 1974 por Paul Zurkowski (Lau y Cortés 2009; Uribe 2013) y que proviene de la traducción literal del inglés *information literacy* (Calderón 2010;

Uribe 2013). Su uso en la literatura ha ido prevaleciendo frente a otros, como *alfabetización informativa* o *alfabetización en información*. Una de sus definiciones, que ha servido de referencia para otros modelos, es la de la ACRL: “un conjunto de habilidades que requieren los individuos para reconocer cuándo necesitan información y tienen la habilidad de localizar, evaluar y usar efectivamente la información necesitada” (2000, 2), por lo cual, un individuo alfabetizado en información debe ser capaz de determinar el alcance de la información necesitada, acceder a ésta en forma efectiva y eficiente, evaluarla en forma crítica, incorporarla en su propia base de conocimiento, usarla para un propósito específico y entender las consideraciones éticas y legales de dicho uso (ACRL 2000).

Este proceso de evaluación de la información implica la capacidad de saber buscar y elegir fuentes adecuadas, seleccionar y evaluar la información recuperada (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy 2004; Jaramillo, Henning y Rincón 2011; Lau 2004; REBIUN. Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN 2012; SCONUL Working Group on Information Literacy 2011).

Por otro lado, en el ámbito universitario han surgido nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, así como nuevas herramientas tecnológicas que favorecen el proceso educativo. Este nuevo escenario exige que las universidades replanteen sus objetivos de enseñanza y de aprendizaje para responder a demandas de formación más flexibles, así como a contextos sociales y culturales más complejos (Pablos 2010). La irrupción de estas tecnologías, en especial desde el siglo XXI, ha transformado los modelos de enseñanza y de aprendizaje y ha posibilitado el surgimiento de nuevas modalidades, tales como el *e-learning*, el *mobile leaning* y el *blended learning* (Bartolomé *et al.* 2018).

Frente al modelo tradicional de enseñanza, ha surgido el modelo mixto, híbrido, semipresencial, mezclado o *blended* (Salinas *et al.* 2018) que se desarrolla tanto en línea como en forma presencial. Sin embargo, para autores como García Aretio (2018), el origen de este concepto se remonta al inicio de la educación a distancia, especialmente en las décadas de 1960 y 1970.

Por estas consideraciones, surge la inquietud de descubrir cómo se ha ido aplicando la alfabetización informacional en la enseñanza y el aprendizaje de la educación superior, teniendo en cuenta este nuevo contexto, cuyos “abordajes pedagógicos tradicionales pasan a no ser compatibles con los nuevos modos de pensar la educación, que se revela dirigida hacia la interactividad, la conectividad y otras dinámicas comunicacionales” (Giannasi *et al.* 2010, 176).

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

No existe consenso entre los autores acerca la terminología empleada. Algunos términos utilizados son: desarrollo de habilidades informativas (DHI), usado especialmente en América Latina; habilidades informacionales (*information skills*); fluidez o dominio en información (*information fluency*); alfabetización mediática e informacional (*media and information literacy*) (Calderón 2010; Pinto 2019); alfabetización informacional-competencias informacionales (ALFIN-COMPINFO) (Uribe 2013); competencias de manejo de la información (Jaramillo *et al.* 2011) y resolución de problemas de información —*information problem solving*— (Brand *et al.* 2009; Eisenberg y Berkowitz 1992; Wopereis *et al.* 2015), concepto definido como el proceso de identificar una necesidad de información, localizar, seleccionar e integrar información de diversas fuentes para resolver esa necesidad. Según Wopereis, Fre-rejean y Brand (2015), es un término similar al de *alfabetización informacional*.

Sin embargo, la mayor falta de precisión se da entre los conceptos de *alfabetización informacional* y otros similares. Algunos autores (González 2012; Uribe 2013; Wopereis *et al.* 2015) consideran como iguales o similares conceptos como la alfabetización informacional y otros, tales como competencias informacionales o de manejo de información. Para otros autores y organizaciones, la alfabetización informacional es el proceso y la competencia de manejo de información —o competencia informacional— es la

consecuencia o resultado de aquella (Área y Guarro 2012; ACRL 2000; Jaramillo *et al.* 2011; Lau 2004). La presente investigación considera la distinción entre ambos conceptos: la alfabetización informacional alude al proceso sociocognitivo de desarrollo de habilidades informacionales para el uso de la información con el fin de resolver una necesidad de información, mientras que las competencias informacionales o de manejo de la información son el resultado de ese proceso y comprenden aquellas relacionadas con la alfabetización informacional.

Asimismo, diversas organizaciones han creado modelos, estándares, normas y declaraciones (Big6 2017; Calderón 2010; Crawford e Irving 2007; Cuevas 2007; González 2012; Lanning 2017; Pinto 2019; Uribe 2013). Para evitar la confusión terminológica entre modelos, normas y estándares, es necesario partir de las propuestas del concepto de *modelo* según Cuevas (2007) y Pinto (2019). Estas autoras consideran los modelos desde el punto de vista teórico. En el caso de Pinto, “suponen el primer eslabón en el desarrollo de ALFIN como paradigma y disciplina académica” (2019, 91), mientras que para Cueva (2007) un modelo presenta cuál es el nivel de competencias informacionales que necesita una persona en un estadio evolutivo determinado para que pueda adquirir las habilidades que lo hagan ser considerado alfabetizado en información. Desde el punto de vista pragmático y operativo, las normas permiten el desarrollo e implementación de los modelos (Cuevas 2007; Pinto 2019). En cuanto a los estándares, éstos remiten a las normas (Pinto 2019), mientras que para Uribe (2013) constituyen el mismo concepto y los denomina *normas-estándares*.

Existen algunos enfoques sobre la alfabetización informacional en relación con contextos no solamente presenciales. Anderson y May (2010) examinan cómo la efectividad de los métodos de instrucción —en línea, *blended* y presencial— influyen en la capacidad de retención y uso de información en cursos básicos de pregrado. Otro modelo es el descrito por Brand-Gruwel, Wopereis y Walraven (2009), desarrollado para la resolución de problemas de información (*information problem solving*) aplicado a Internet

(*IPS-I-model*), y que consta de cinco habilidades: definición del problema de información, búsqueda de información, escaneo de información (*scanning information*), información de procesamiento y organización y presentación de la información.

LA MODALIDAD DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE *BLENDED* EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Como ya se mencionó anteriormente, esta modalidad de aprendizaje tiene varias denominaciones. Sin embargo, el término *blended learning* es el más utilizado en la literatura en español según los resultados de Google Scholar, muy por encima de *aprendizaje mixto* (Bartolomé *et al.* 2018). Por esta razón, será el término que se utilizará en la presente investigación.

Los alcances del aprendizaje *blended* son considerables y su flexibilidad, su facilidad de acceso y la integración de los recursos digitales con las tecnologías de la información son cada vez más apreciados. Gros, García y Escofet (2012) destacan el valor de las TIC en relación con el proceso de aprendizaje, más que con el contenido. Nortvig, Petersen y Balle (2018) analizan algunos factores que influyen en el aprendizaje electrónico (*e-learning*) y el *blended*, tales como la presencia del docente en la configuración del entorno en línea, las interacciones entre los estudiantes, los docentes y el contenido, y las conexiones diseñadas entre las actividades en línea y fuera de línea (*offline*). En esta línea, Singer y Stoicescu (2011) resaltan el estímulo del pensamiento crítico y la promoción de la participación de los estudiantes.

En cuanto a la modalidad *flipped learning* o aprendizaje invertido, se trata de una aproximación educativa en la cual se invierte el método de enseñanza tradicional, otorgando a los estudiantes los contenidos en forma electrónica para que los revisen antes de las clases presenciales, en las cuales se utiliza el tiempo en forma práctica, ya sea resolviendo ejercicios o problemas, discutiendo ejemplos o realizando actividades colaborativas o de interacción (Chen *et al.* 2018; Kurbanoglu y Akkoyunlu 2016). Existen diversas

investigaciones sobre esta modalidad. Arnold (2014) describe algunas características de este modelo que pueden ser utilizadas para la aplicación pedagógica de la alfabetización informacional en educación superior, en tanto que Rodríguez (2016) explica cómo las sesiones de alfabetización informacional para clases con gran cantidad de estudiantes matriculados pueden ser adaptadas al modelo *flipped learning* e incorporar actividades de aprendizaje activo.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

La presente investigación comienza con la siguiente pregunta: ¿cómo se ha aplicado la alfabetización informacional en educación superior en la modalidad *blended learning* a partir de la literatura especializada? Las categorías a analizar son las siguientes: modelos, modalidades de enseñanza y aprendizaje, entornos tecnológicos y disciplinas.

El objetivo general es analizar la aplicación de la alfabetización informacional en educación superior en la modalidad *blended learning*, a partir de la literatura especializada en dos bases de datos bibliométricas.

Los objetivos específicos son los siguientes: identificar los principales modelos y estándares de alfabetización informacional utilizados en la modalidad *blended* en educación superior, determinar a través de qué modalidades de enseñanza y aprendizaje se ha aplicado la alfabetización informacional en la educación superior de tipo *blended*, identificar qué entornos tecnológicos se han utilizado en la alfabetización informacional en la modalidad *blended* en educación superior y reconocer en qué disciplinas se ha aplicado la alfabetización informacional en la modalidad *blended* en educación superior.

METODOLOGÍA

El presente estudio es una revisión de la literatura de tipo descriptivo, debido a que constituye “una puesta al día sobre conceptos útiles en áreas en constante evolución” (Merino 2011, 36).

La justificación para la elección de Scopus y Web of Science está en concordancia con López, Vázquez y Román (2015). Estos autores afirman que el uso comparado de bases de datos, como Web of Science, Scopus y Google Scholar, es un método que permite medir el impacto de un término o de una tendencia. Varios investigadores coinciden al respecto (Doğan *et al.* 2016; Jacso 2005; Martín *et al.* 2018a; Martín *et al.* 2018b; Shah *et al.* 2017).

Sin embargo, algunos autores desconfían de los resultados presentados en Google Scholar. La manipulación de datos de citas es examinada por Delgado López-Cózar, Robinson-García y Torres-Salinas (2014), en tanto que la existencia de errores es identificada en la revisión de Orduna, Martín y Delgado López (2017). Al respecto, Doğan, Şencan y Tonta (2016) se refieren a los “datos sucios” como las publicaciones y citas duplicadas que son indexadas por Google Scholar. Asimismo, y al igual que Martín, Orduna, Thelwall y Delgado López (2018), se alerta sobre las fuentes que son citadas y no son académicas —tesis, libros y otros tipos de documentos. Esta razón justifica el uso de las dos bases bibliométricas elegidas —Web of Science y Scopus—, teniendo en cuenta que la presente revisión constituye un primer acercamiento al estudio de la alfabetización informacional en educación superior de tipo *blended* y que es necesario asegurar la fiabilidad de las fuentes recuperadas. Sin embargo, queda abierta la posibilidad de un estudio futuro más integrador con Google Scholar.

Se realizó una revisión de la literatura en las bases de datos Web of Science y Scopus, con el objetivo de analizar cómo se ha aplicado la alfabetización informacional en la educación superior de pregrado según la modalidad *blended*.

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS DE BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda de los principales términos o palabras clave que comprendían de la mejor manera los principales conceptos de la investigación y que fueron validados por especialistas. La estrategia de búsqueda en español fue la siguiente: (“blended

learning” OR “aprendizaje mixto” OR “aprendizaje invertido” OR “aprendizaje semipresencial” OR “aprendizaje híbrido”) AND (“alfabetización informacional” OR “alfabetización informativa” OR “habilidades informacionales” OR “habilidades informativas” OR “resolución de problemas de información”) AND (“educación superior” OR “universidades”). La estrategia de búsqueda en inglés fue la siguiente: “blended learning” AND (“information literacy” OR “information problem-solving” OR “information skills” OR “information fluency”) AND “higher education”. Los campos de búsqueda fueron los siguientes: Article title, Abstract, Keywords (TITLE-ABS-KEY) —para Scopus— y Tema (TS) —para Web of Science.

BÚSQUEDA Y DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

Se realizó una búsqueda final en ambas bases de datos durante la tercera semana de septiembre de 2020 y se recuperaron 23 resultados en Scopus y 5 en Web of Science, todos ellos en inglés. De los 28 resultados, cuatro fueron duplicados y tres revisiones de conferencias, mientras que uno no trataba el análisis de la alfabetización informacional, por lo que fueron excluidos y quedaron finalmente 20 resultados. Debido a la poca cantidad de resultados recuperados, se decidió no incluir criterios de exclusión ni limitar la búsqueda por periodo o alcance geográfico. El rango de años de publicación va desde 2006 hasta 2019.

Los países sobre los que realizaron las investigaciones son los siguientes: Estados Unidos (3), China (2), Alemania (2), Tailandia (1), Taiwán (1), Chile (1), Sudáfrica (1), Polonia (1), Japón (1), Reino Unido (1), Nueva Zelanda (1) y Portugal (1), en tanto que en tres estudios no se pudo identificar la procedencia.

Los tipos de documentos son los siguientes: artículos de revistas (12), *papers* de conferencias (5) y capítulos de libros (3). La relación de los estos documentos de investigación se encuentra en el Anexo 1.

DEFINICIÓN DE VARIABLES, ESTANDARIZACIÓN
Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se explica el procedimiento de estandarización de las variables a partir de los objetivos específicos.

- Objetivo específico 1: identificar los principales modelos y estándares de alfabetización informacional utilizados en la modalidad *blended* en educación superior.

Variable: modelos y estándares de alfabetización informacional. Para la definición de estas variables se consideran los conceptos de Cuevas (2007) y Pinto (2019), referidos arriba: un modelo muestra, desde un punto de vista más teórico, el nivel de competencias informacionales en un estadio determinado para la adquisición de las habilidades que hacen a una persona ser considerada alfabetizada en información. En este sentido, se puede considerar un modelo como un esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja (Real Academia Española 2020). Los estándares constituyen reglas, principios o criterios a través de los cuales se miden o juzgan los niveles o grados de adecuación, aceptabilidad, cantidad, calidad o valor (Institute of Education Sciences 2019). Mientras que los estándares remiten a las normas, éstas permiten el desarrollo e implementación de la alfabetización informacional (Pinto 2019).

Estandarización: determinar si se trata de modelos o estándares.

- Objetivo específico 2: determinar a través de qué modalidades de enseñanza y aprendizaje se ha aplicado la alfabetización informacional en la educación superior de tipo *blended*.

Variable: modalidades de enseñanza y aprendizaje. Comprenden el objeto de estudio sobre el cual se ha aplicado o abordado de alguna forma la alfabetización informacional en el entorno *blended*.

Estandarización: precisar si se trata de un curso, un programa académico, un proyecto piloto educativo, una propuesta de modelo de alfabetización informacional, una propuesta de diseño curricular, sistemas de gestión de aprendizaje, herramientas tecnológicas en línea, entre otras modalidades.

- **Objetivo específico 3:** identificar qué entornos tecnológicos se han utilizado en la alfabetización informacional en la modalidad *blended* en educación superior.

Variable: entornos tecnológicos. Se refiere a aquellos ambientes virtuales para el aprendizaje, sistemas de información en línea, recursos digitales en línea, aplicaciones *web* y otras herramientas tecnológicas.

Estandarización: determinar qué entornos tecnológicos se han utilizado, tales como sistemas de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés), aplicaciones *web* específicas, recursos educativos en línea, redes sociales, dispositivos utilizados, mundos virtuales, entre otros.

- **Objetivo específico 4:** reconocer en qué disciplinas se ha aplicado la alfabetización informacional en la modalidad *blended* en educación superior.

Variable: disciplinas. También definidas como áreas del conocimiento.

Estandarización: determinar las disciplinas en las que se desarrollan las investigaciones.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se presentan los resultados obtenidos como consecuencia del análisis de los 20 documentos que constituyen la población del estudio, organizados según los cuatro objetivos específicos.

- **Objetivo específico 1:** identificar los principales modelos y estándares de alfabetización informacional utilizados en la modalidad *blended* en educación superior.

Los resultados muestran que la gran mayoría (15) corresponde a modelos y sólo dos a estándares: *Psychology Information Literacy Standards* (ACRL 2010) e *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL 2000), este último también considerado un modelo por Pinto (2019).

A continuación se muestran los resultados de los modelos y estándares según cuatro categorías: estándares propios de la alfabetización informacional, modelos propios de la alfabetización informacional, modelos generales que incluyen algún aspecto de alfabetización informacional y modelos que no son propios de la alfabetización informacional. El cuadro 1 muestra los dos estándares de alfabetización informacional y los documentos de investigación asociados.

Cuadro 1. Estándares de alfabetización informacional

Estándares de alfabetización informacional	Documentos
<i>Information Literacy Competency Standards for Higher Education</i> (ACRL 2000)	Chaiyama (2013) Hess (2017) Khlaisang y Koraneekij (2019) Kleinveldt y Zulu (2016) Niedbala y Fogleman (2010) Sult y Mills (2006)
Estándares de Alfabetización Informacional Específicos de Psicología (<i>Psychology Information Literacy Standards</i> , ACRL 2010)	Peter, Leichner, Mayer y Krampen (2017)

Fuente: elaboración propia

En el cuadro 2 se presentan los modelos de alfabetización informacional y los documentos de investigación asociados.

Destacan en primer lugar con seis investigaciones los estándares de la ACRL (2000), *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, que constituyen cinco estándares de competencia informacional y 22 indicadores de desempeño para estudiantes de educación superior, con el objetivo de evaluar el progreso del estudiante durante el desarrollo de la alfabetización

informativa. Basados en los estándares de la ACRL para la educación superior del año 2000, los Estándares de Alfabetización Informativa Específicos de Psicología (ACRL 2010) fueron utilizados por Peter y colaboradores (2017) para ajustar los contenidos en línea en el diseño instruccional de un curso *blended*, en especial en los procesos de búsqueda, acceso y evaluación de la información en un contexto académico —estándares 2 y 3.

Cuadro 2. Modelos de alfabetización informativa

Modelos de alfabetización informativa	Documentos
ACRL Framework for Information Literacy for Higher Education (2015)	Hess (2017) Mortimore y Baker (2019)
Modelo de gestión de aprendizaje <i>blended</i> para desarrollar habilidades de alfabetización informativa (<i>Blended-learning management model in developing information literacy skills for student</i>)	Chaiyama (2013)
Modelo <i>Big 6 Skills</i>	Chaiyama (2013)
Modelo de mejora de la alfabetización informativa para la sociedad tailandesa (<i>Information Literacy Enhancement model for Thai Society</i>)	Chaiyama (2013)
Modelo: <i>Blended Learning Model of Information Technology Education</i>	Mei et al. (2016)
Método: <i>Information Technology Education Blended Learning Mode Based on the Flipped Classroom</i>	Mei et al. (2016)
Método: <i>Information Technology Education Blended Learning Mode Based on the Resource Utilization</i>	Mei et al. (2016)
Método: <i>Information Technology Education Blended Learning Mode Based on Project Learning</i>	Mei et al. (2016)
Modelo de andamiaje heurístico dentro del ciclo de vida del estudiante	Heinze y Schnurr (2008)
<i>National Qualifications Framework</i>	Tonakiewicz-Kołosowska, Socik y Gajewska (2016)

Fuente: elaboración propia

Esta misma institución actualizó los estándares del año 2000 hacia un marco de referencia de tipo más integrador u holístico, denominado *Framework for Information Literacy for Higher Education*, que consiste en una serie de conceptos centrales interconectados que funcionan como vías para la comprensión del pensamiento y la práctica dentro de cualquier disciplina. Estos conceptos están organizados en seis marcos e incorporan prácticas de conocimiento y disposiciones, es decir, cómo abordar las dimensiones afectivas, actitudinales o de valor del aprendizaje. Los seis marcos incorporan los siguientes conceptos: la autoridad es construida y es contextual, la creación de información es un proceso, la información tiene valor, la investigación es una indagación: el aprendizaje es un diálogo y la búsqueda de información es una exploración estratégica (ACRL 2015). Aunque el documento se titula “marco de referencia” y no “modelo”, algunos autores como Pinto (2019) lo consideran como un nuevo modelo de alfabetización informacional. Si bien incorpora conceptos centrales flexibles organizados en seis marcos relacionados con sus respectivas disposiciones y prácticas de conocimiento, se puede considerar que esa estructura representa el esquema teórico de un sistema, (aunque no de una realidad), lo cual se ajustaría al concepto de *modelo*, tal como se explicó arriba. Cabe resaltar que se puede considerar un modelo integrador que tiene como uno de sus pilares el modelo de metaalfabetización, que será analizado por Ma, Li y Liang (2019).

Otro modelo de carácter general y comúnmente aceptado es el denominado Big6 (2017), creado originalmente por Mike Eisenberg y Bob Berkowitz en 1990. Chaiyama (2013) lo retoma para el desarrollo de su modelo de gestión de habilidades de alfabetización informacional para el aprendizaje *blended*. Big6 se define como un modelo de seis etapas basado en la solución de problemas de información —*information problem-solving*— y en las habilidades requeridas para resolverlos.

Por otro lado, el cuadro 2 muestra investigaciones sobre propuestas de modelos o sobre modelos de aplicación más específica.

En el primer caso, el ya mencionado estudio de Chaiyama (2013) propone un modelo de gestión de habilidades de alfabetización

informativa para el aprendizaje *blended*. Este modelo implica un proceso continuo en dos fases: la preparación de la actividad presencial y la realización de las estrategias de gestión del aprendizaje para desarrollar habilidades de alfabetización informativa, con actividades tanto presenciales como en línea. En dicho modelo se enfatiza el aprendizaje de los estudiantes en forma grupal y el papel de instructores como facilitadores para guiar el aprendizaje. Finalmente, el modelo incorpora secuencialmente las siguientes etapas basadas en el modelo Big6: determinación de la tarea para el estudio, determinación de estrategias para buscar información, búsqueda y recopilación de información, análisis, síntesis y organización de la información y evaluación y presentación de la información.

Mei *et al.* (2016), al igual que Chaiyama (2013), proponen un modelo general para el aprendizaje *blended* aplicado a cursos de tecnología de la información, pensado como un proceso continuo, según los diferentes niveles de los estudiantes. El modelo se compone de tres capacidades a lograr: conocimiento y cultura de la tecnología multimedia, habilidades y aplicación de la tecnología de la información y método e innovación de la tecnología de la información. Cada una de estas capacidades comprende una estructura del conocimiento que precisa los temas centrales que les corresponde, así como su relación con las asignaturas del sistema curricular. Basados en este modelo general, estos autores establecen tres modos de aprendizaje *blended*, según la modalidad definida. El primero está orientado al aprendizaje invertido o *flipped learning*, el segundo está basado en el uso de los recursos pedagógicos y el diseño instruccional que lo respalda, y el tercero se refiere al aprendizaje basado en proyectos.

Otro modelo propuesto es el de andamiaje heurístico dentro del ciclo de vida del estudiante (Heinze y Schnurr 2008), el cual integra diferentes niveles de competencias con diversos elementos didácticos, de acuerdo con cinco fases: en la primera se ofrece información básica sobre estrategias del trabajo científico; en la segunda se aprende métodos de investigación y escritura académica; en la tercera se aborda la planificación y redacción de la tesis

de bachillerato; en la cuarta, dirigida a estudiantes de maestría, se profundizan algunos contenidos teóricos; en la quinta se apoya la elaboración de la tesis de maestría.

En cuanto a modelos de aplicación más específica, Chaiyama (2013) incorpora uno que aspira a ser implementado a nivel de políticas de Estado. A pesar de ser una propuesta, pretende mejorar la alfabetización informacional para la sociedad tailandesa. No obstante, no se ha podido acceder al contenido del estudio ni se ha encontrado documentación que respalde su adopción oficial, lo cual parece confirmarse con los hallazgos de Tuamsuk (2013) que mencionan solamente los estándares de la ACRL (2000) y el modelo de SCONUL de 2011 en la educación superior tailandesa.

Otra categoría de modelos es la de aquellos de carácter general y que incorporan algún tipo de proceso relacionado con la alfabetización informacional. Estos modelos se muestran en el cuadro 3.

Cuadro 3. Modelos generales que incluyen alfabetización informacional

Metaalfabetización (<i>Metaliteracy</i>)	Ma <i>et al.</i> (2019)
Modelo KSAVE	Zurita <i>et al.</i> (2015)
<i>National Qualifications Framework</i>	Tonakiewicz-Kotosowska <i>et al.</i> (2016)
<i>JISC Model of Digital Capabilities</i>	Schwenger (2019)

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los modelos de aplicación a nivel de Estado, y a diferencia de Chaiyama (2013), Tonakiewicz-Kołosowska *et al.* (2016) mencionan el Marco Polaco de Cualificaciones (*National Qualifications Framework*) como el contexto dentro del cual realizan su investigación. Este modelo fue establecido oficialmente en el sistema educativo polaco de educación superior en marzo de 2011 y está alineado con el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC). Comprende ocho niveles que describen, mediante descriptores (Cedefop 2017), los resultados de aprendizaje requeridos para cada uno de ellos. Las competencias de información son definidas como habilidades generales y divididas en competencias para estudiantes que recién empiezan —que incluyen la capacidad de buscar información en diferentes formatos— y las competencias

avanzadas —que incorporan, además, evaluación e interpretación de la información.

El modelo KSAVE es un proyecto a nivel mundial (Griffin y Care 2015; Zurita *et al.* 2015) cuyo objetivo es definir las habilidades del siglo XXI mediante un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores éticos. Tiene diez habilidades clasificadas en cuatro categorías: formas de pensar, formas de trabajo, vivir en el mundo y herramientas para trabajar y comunicarse. Dentro de esta última se encuentra la alfabetización informacional y en TIC.

También de carácter general y de uso más reciente, el modelo de metaalfabetización o *metaliteracy*, aplicado por Ma *et al.* (2019) e incorporado por la ACRL (2015) en su Marco para la Alfabetización Informacional para la Educación Superior (*Framework for Information Literacy for Higher Education*), amplía el alcance del concepto tradicional de la alfabetización informacional (determinar, acceder, ubicar, comprender, producir y usar información) hacia la producción colaborativa y el intercambio de información en entornos digitales participativos y en tecnologías emergentes, con énfasis en el pensamiento crítico y la metacognición (Mackey y Jacobson 2011).

Enfocado en la alfabetización digital, el modelo JISC de los seis elementos de las capacidades digitales es mencionado por Schwenger (2019) para entender la alfabetización en información digital (DIL, por sus siglas en inglés), la cual constituye una de estas capacidades que incluye la alfabetización informacional, de medios y de datos, con un énfasis en el uso crítico de la información. Cabe señalar que se trata un modelo interconectado con sus otras capacidades: creación digital y resolución de problemas, comunicación digital, aprendizaje digital, competencia o capacidad en uso de las TIC y bienestar e identidad digital.

Finalmente, se encuentra un solo modelo de carácter general que no es de alfabetización informacional, el cual se muestra en el cuadro 4. El modelo ARCS es un método creado por Keller (2010) orientado hacia la motivación en entornos de aprendizaje y que comprende cuatro categorías conceptuales: atención, pertinencia, confianza y satisfacción.

Cuadro 4. Modelos que no son de alfabetización informacional

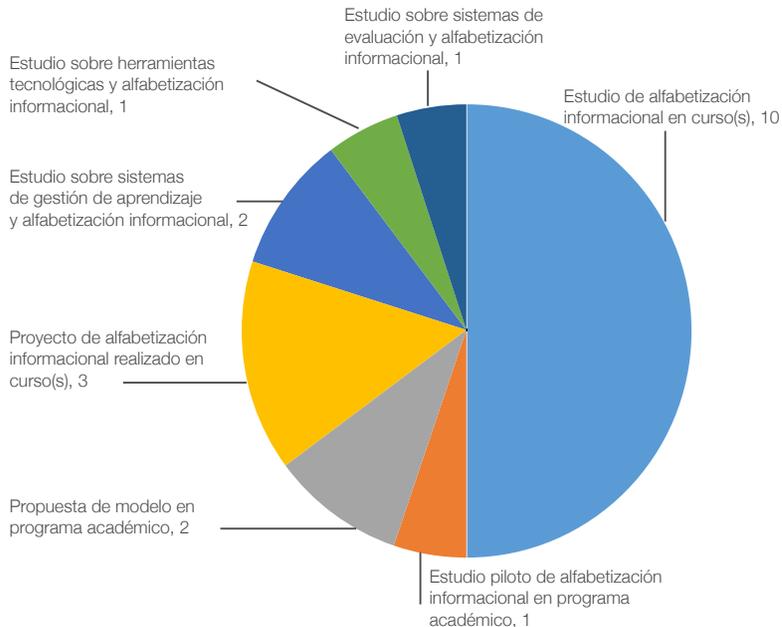
Modelos que no son de alfabetización informacional	Publicaciones
Modelo ARCS (ARCS Model)	Chang y Chen (2015)

Fuente: elaboración propia

- *Objetivo específico 2:* determinar a través de qué modalidades de enseñanza y aprendizaje se ha aplicado la alfabetización informacional en la educación superior de tipo *blended*.

Considerando el tipo de estudio abordado, los documentos de la población estudiada se agrupan en siete categorías, que se muestran en la figura 1.

Figura 1. Tipos de estudios de las publicaciones revisadas



Fuente: elaboración propia

Cuadro 5. Tipos de estudios, modalidades y principales conceptos estudiados en cursos.

Tipo de estudio	Modalidad	Principales conceptos estudiados	Documentos
Estudio de alfabetización informacional (AI) en curso(s)	Curso	Habilidades de AI, modelo de AI	Chaiyama (2013)
	Cursos	Motivación de estudiantes, aprendizaje de AI, modelo de aprendizaje	Chang y Chen (2015)
	Curso	Diseño instruccional, habilidades de: comunicación, AI y TIC	Zurita <i>et al.</i> (2015)
	Cursos	Sistemas de evaluación de AI, experiencia de aprendizaje, pruebas de tipo ensayo, pruebas automatizadas	Nakayama <i>et al.</i> (2010)
	Curso	Habilidades de comportamiento de la información, uso de la información	Ata (2016)
	Cursos	Bibliotecas, cursos de AI en planes de estudio, uso de herramientas de aprendizaje electrónico, competencias en gestión de la información	Tonakiewicz-Kołosowska <i>et al.</i> (2016)
	Curso	Aprendizaje de AI, recomendaciones personalizadas, retroalimentación aprendizaje flexible	Peter <i>et al.</i> (2017)
	Curso	Habilidades en AI, aprendizaje invertido (<i>flipped learning</i>)	Kurbanoğlu y Akkoyunl (2017)
	Curso	Modelo de metaalfabetización (<i>metaliteracy</i>), experiencia de aprendizaje	Ma <i>et al.</i> (2019)
	Curso	Alfabetización de la información digital, uso de herramientas de aprendizaje electrónico, retroalimentación, portafolio electrónico	Schwenger (2019)
Proyecto de AI realizado en curso(s)	Curso	Habilidades de AI	Sult y Mills (2006)
	Curso	Habilidades de AI, entorno <i>wiki</i>	Niedbala y Fogleman (2010)
	Curso	Habilidades de AI, <i>tablets</i>	Kleinveldt y Zulu (2016)

Fuente: elaboración propia

En los cuadros 5 y 6 figuran el detalle de los tipos de estudios, las modalidades, los principales conceptos estudiados en cada documento de investigación de la muestra y los autores de cada uno.

La primera categoría contiene diez documentos que desarrollan algún tipo de estudio acerca de la alfabetización informacional en

uno o más cursos. En todos los casos, se trata de cursos *blended*, a excepción del artículo de Tonakiewicz-Kołosowska *et al.* (2016) que analizan, además, cursos presenciales y en línea. Los conceptos más estudiados son los siguientes: habilidades o competencias de alfabetización informacional (5), aprendizaje de alfabetización informacional (2), experiencia de aprendizaje (2), uso de herramientas de aprendizaje electrónico (2), retroalimentación (2) y modelos de alfabetización informacional (2).

Los conceptos de *habilidades (skills)* o *competencias* son empleados en cinco documentos: Chaiyama (2013) pretende desarrollar un modelo para el aprendizaje *blended* que desarrolla habilidades de alfabetización informacional en estudiantes de educación física; Zurita *et al.* (2015) realizan un diseño instruccional en un curso *blended* sobre habilidades de alfabetización informacional, comunicación y alfabetización en TIC; Ata (2016) establece un diseño instruccional para ser utilizado en un entorno *blended* con el objetivo de mejorar las habilidades de comportamiento de la información en estudiantes de un curso de alfabetización informacional, mediante la interacción en un mundo virtual; Kurbanoglu y Akkoyunlu (2017) analizan los resultados de un curso en la modalidad de aprendizaje invertido (*flipped learning*) con el objetivo de brindar a los estudiantes destrezas en alfabetización informacional y medir el efecto de esta modalidad en su aprendizaje; finalmente, Tonakiewicz-Kołosowska *et al.* (2016) indagan cuál es la participación de las bibliotecas polacas universitarias en la implementación de cursos de alfabetización informacional en los planes de estudio y en qué medida se utiliza el aprendizaje electrónico; asimismo identifican las preferencias de las bibliotecas cuando utilizan herramientas de aprendizaje electrónico para desarrollar las competencias en gestión de la información.

En cuanto al concepto de *aprendizaje* en alfabetización informacional, Chang y Chen (2015) analizan la motivación de estudiantes en el aprendizaje de alfabetización informacional en un entorno *blended* mediante la aplicación del modelo ARCS.

En relación con el concepto de retroalimentación, Peter *et al.* (2017) pretenden mejorar el aprendizaje de alfabetización informa-

cional mediante recomendaciones personalizadas en un entorno *blended* que comprende ocho capítulos con diversos recursos en línea y una sola sesión presencial luego de haber completado dichos capítulos, con el fin de que los estudiantes puedan manejar de forma flexible su propio aprendizaje de una manera eficiente. Asimismo, Schwenger (2019) considera la retroalimentación en el uso de recursos integrados en línea para estudiantes de educación de primer año, con el objetivo de desarrollar capacidades de alfabetización en información digital.

En esta línea, Kurbanoglu y Akkoyunlu (2017) destacan, entre los resultados de su estudio de caso, que la retroalimentación es una de las partes más importantes de un aprendizaje efectivo que ayuda a los estudiantes a entender sus materias y otorgarles una guía de cómo mejorar su aprendizaje, por lo cual, en su investigación, la falta de retroalimentación en tiempo real constituyó uno de sus principales inconvenientes.

La experiencia de aprendizaje es estudiada por Nakayama *et al.* (2010) y Ma *et al.* (2019). Los primeros analizan las pruebas de tipo ensayo como herramientas de evaluación para dos cursos *blended* y uno en línea, mediante un sistema de evaluación automatizada y la evaluación de expertos, y, además, examinan la relación entre la experiencia del aprendizaje y los resultados del rendimiento en estudiantes japoneses. Los segundos incorporan el modelo de metaalfabetización (*metaliteracy*) en un curso *blended* para analizar la experiencia de aprendizaje, los beneficios del aprendizaje *blended* en el desarrollo de dicho modelo y los retos de la integración de las prácticas de metaalfabetización con el aprendizaje *blended*.

Finalmente, los estudios de Chaiyama (2013) y Ma *et al.* (2019) desarrollan y aplican dos modelos de alfabetización informacional ya descritos en la sección anterior: modelo de gestión de aprendizaje *blended* para desarrollar habilidades de alfabetización informacional y metaalfabetización (*metaliteracy*).

El segundo tipo de estudio corresponde a algún tipo de experiencia o proyecto de alfabetización informacional realizado en uno o más cursos. En los tres documentos el concepto principal es, al igual que en el punto anterior, el de habilidades de alfabetización

Cuadro 6. Tipos de estudios, modalidades y principales conceptos estudiados (no en cursos).

Tipo de estudio	Modalidad	Principales conceptos estudiados	Documentos
Estudio piloto de AI en programa académico	Programa académico	Habilidades de AI, modelo, entorno tecnológico de aprendizaje, ciclo académico del estudiante	Heinze y Schnurr (2008)
	Programa académico (maestría)	Alfabetización informacional y de medios, afabetización de la información digital, habilidades de AI, aprendizaje colaborativo	Loureiro (2019)
Propuesta de modelo en programa académico	Sistema curricular	Modelos de aprendizaje <i>blended</i> , ciclo académico del estudiante	Mei <i>et al.</i> (2016)
Estudio sobre sistemas de gestión de aprendizaje y AI	Diversos LMS	Bibliotecas, LMS, enseñanza de AI	Lyon y Warlick (2013)
	Liguides	Contenidos alojados, Liguides, LMS, destrezas y competencias de AI, metaalfabetización	Mortimore y Baker (2019)
Estudio sobre herramientas tecnológicas y AI	Herramientas digitales en internet	Herramientas de tecnología educativa, recursos educativos, instrucción de AI, aprendizaje activo	Hess (2017)
Estudio sobre sistemas de evaluación y AI	Sistema de gestión de evaluación abierta en línea	Sistema de gestión de evaluación abierta en línea, medición estandarizada, evaluación de AI, evaluación de alfabetización de medios y TIC	Khlaisang y Koraneekij (2019)

Fuente: elaboración propia

informacional. Mientras que Sult y Mills (2006) proponen mejorar la instrucción y el desarrollo de habilidades de alfabetización informacional en un proyecto realizado en los años 2005 y 2006 en cursos de inglés, para Niedbala y Fogleman (2010) su objetivo es desarrollar habilidades de alfabetización informacional mediante un entorno *wiki* y un diseño instruccional elaborado con este fin. Asimismo, en esta línea, Kleinveldt y Zulu (2016) explican el proyecto que llevaron a cabo para asegurar que los estudiantes adquieran habilidades de alfabetización informacional a través del uso de *tablets*.

La tercera categoría está referida a un estudio piloto y uno de caso en un programa académico —carrera—. El estudio de Heinze y Schnurr (2008) tiene como objetivo apoyar el desarrollo de habilidades de alfabetización informacional mediante un modelo —modelo de andamiaje heurístico dentro del ciclo de vida del estudiante— y un entorno tecnológico de aprendizaje a lo largo del ciclo académico del estudiante; en tanto que el estudio de caso de Loureiro (2019) muestra el impacto de la aplicación de la alfabetización informacional y de medios, así como de las habilidades digitales y pedagógicas en un programa de maestría de recursos digitales en educación.

La cuarta categoría se trata de una propuesta de modelos en un programa académico de tecnologías de la información en China a nivel del sistema curricular de ese país, que incluye el concepto de aprendizaje a lo largo del ciclo académico del estudiante, aplicado también por Heinze y Schnurr (2008). Los modelos de Mei *et al.* (2016) fueron descritos en la sección anterior.

Las siguientes categorías difieren de las anteriores ya que no están referidas a ningún curso o programa académico. La quinta categoría corresponde a estudios sobre sistemas de gestión de aprendizaje y alfabetización informacional. Así, Lyons y Warlick (2013) tratan de determinar cómo los bibliotecarios de ciencias de la salud incorporan los sistemas de gestión de contenidos para la enseñanza de la alfabetización informacional; en tanto que Mortimore y Baker (2019) desarrollan una propuesta para dos cursos *blended* sobre contenidos alojados en *Liguides* como sistema de gestión de aprendizaje, con el fin de promover destrezas y competencias de alfabetización informacional, según los conceptos centrales del *Framework for Information Literacy for Higher Education* del 2015.

La sexta categoría es un estudio sobre herramientas tecnológicas y alfabetización informacional que propone el diseño de un conjunto de herramientas de tecnología educativa para la instrucción de alfabetización informacional mediante el aprendizaje activo (Hess 2017).

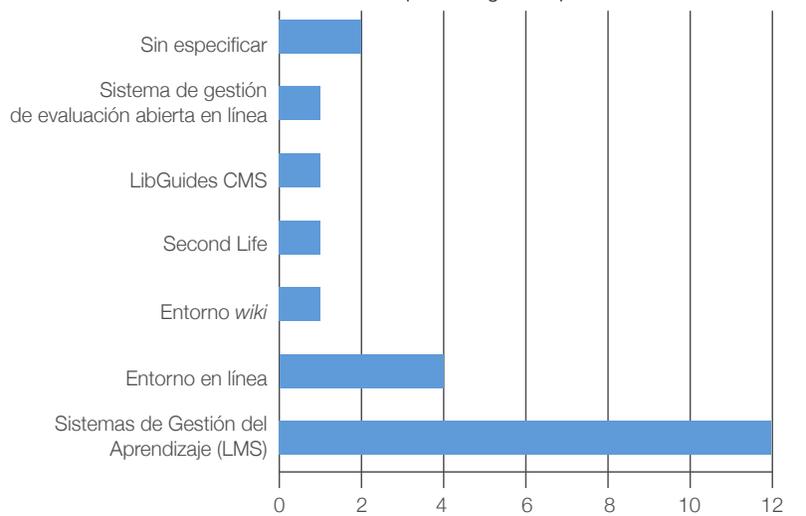
Finalmente, la séptima categoría corresponde a un estudio sobre sistemas de evaluación y alfabetización informacional que pretende

desarrollar un sistema de gestión de evaluación abierta en línea, así como realizar una medición estandarizada para una evaluación de la alfabetización informacional, de medios y de TIC para estudiantes de educación superior (Khlaisang y Koraneekij 2019).

- *Objetivo específico 3:* identificar qué entornos tecnológicos se han utilizado en la alfabetización informacional en la modalidad *blended* en educación superior.

A continuación, se presentan los entornos tecnológicos utilizados en las investigaciones realizadas, en dos de las cuales no se pudo identificar ninguno. Los resultados se muestran en la figura 2.

Figura 2. Entornos tecnológicos que se han utilizado en la alfabetización informacional en la modalidad *blended* en educación superior según las publicaciones estudiadas



Fuente: elaboración propia

En primer lugar, destacan los sistemas de gestión del aprendizaje (12), que son entornos virtuales de aprendizaje que brindan un aula virtual en un ambiente *web* de forma segura, con la posibilidad de gestionar, incorporar contenidos y evaluar (Lyons y Warlick 2013). Entre los sistemas más mencionados destacan Blackboard

(Ata 2016; Kleinveldt y Zulu 2016; Lyons y Warlick 2013) y Moodle (Loureiro 2019; Schwenger 2019; Peter *et al.* 2017; Lyons y Warlick 2013), seguidos por Desire2Learn D2L (Lyons y Warlick 2013; Mortimore y Baker 2019; Sult y Mills 2006). Otros sistemas de gestión del aprendizaje son eCollege, Plateau y Sakai (Lyons y Warlick 2013). Además, se mencionan otros sistemas no especificados (Chaiyama 2013; Chang y Chen 2015; Tonakiewicz-Kołosowska *et al.* 2016; Zurita *et al.* 2015).

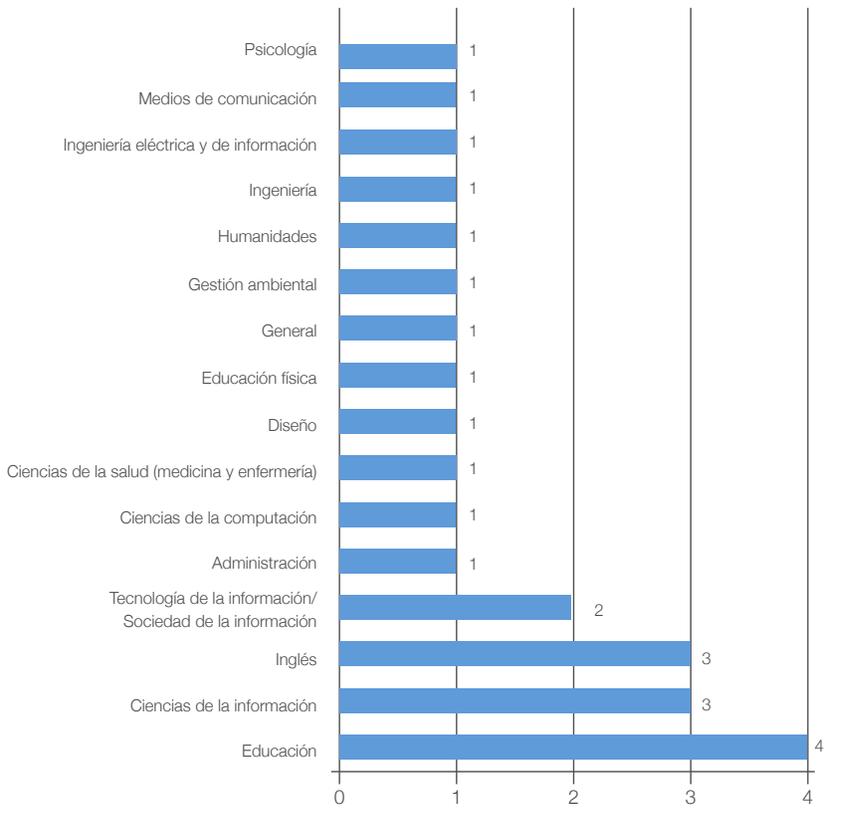
Los entornos virtuales de aprendizaje en línea proporcionan ambientes educativos que permiten a los estudiantes participar en actividades abiertas para mejorar sus habilidades cognitivas (Zanjani *et al.* 2016) y se relacionan con las tecnologías para el aprendizaje mediado por redes sociales y plataformas virtuales (Bustos y Coll 2010). En este sentido, pueden o no incorporar sistemas de gestión del aprendizaje.

Cuatro estudios se refieren a estos entornos. Nakayama *et al.* (2010) utilizan un entorno en línea que incluye *videoclips*, diapositivas mostradas en clase y pruebas de evaluación en formato de opción múltiple. Por su parte, Hess (2017) propone un conjunto de aplicaciones *web* de tecnología educativa para la instrucción de alfabetización informacional, según la taxonomía de Bloom y con la justificación de su uso mediante los conceptos centrales del *Framework for Information Literacy for Higher Education* de 2015. Asimismo, Kurbanoglu y Akkoyunlu (2017), con el fin de desarrollar las habilidades en alfabetización informacional en un curso en la modalidad de aprendizaje invertido (*flipped learning*), aplican un entorno virtual de aprendizaje que incluye diferentes recursos, como videotutoriales en Camtasia, PowToon, WordPress y página de Facebook para interacción entre estudiantes y docentes, entre otros. Finalmente, Loureiro (2019), además de utilizar Moodle como aula virtual, incorpora otras herramientas que forman un entorno virtual de aprendizaje, tales como WhatsApp, Skype, Colibri-Zoom, Facebook y Mendeley.

Por otro lado, Niedbala y Fogleman (2010) utilizan un entorno *wiki* como espacio de trabajo compartido para los estudiantes y como repositorio de instrucciones, videotutoriales y otros materiales

de apoyo, con el objetivo de desarrollar habilidades de alfabetización informacional.

Figura 3. Disciplinas en las que se ha aplicado la alfabetización informacional en la modalidad *blended* en educación superior según las publicaciones estudiadas



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la aplicación de mundos virtuales en la educación, Ata (2016) describe las experiencias de aprendizaje en una clase de alfabetización informacional mediante el uso de Second Life.

El uso de LibGuides CMS como entorno virtual de aprendizaje es descrito por Mortimore y Baker (2019) como una plataforma

colaborativa de creación de contenidos en dos cursos *blended* desarrollados por dos bibliotecarios.

Finalmente, cabe señalar el estudio de Khlaisang y Koraneekij (2019) sobre un sistema de gestión de evaluación abierta en línea, compatible con la plataforma Open edX, Moodle u otro sistema independiente para educación en línea, con el fin de medir tres tipos de alfabetización, entre las cuales se encuentra la informacional.

- *Objetivo específico 4*: reconocer en qué disciplinas se ha aplicado la alfabetización informacional en la modalidad *blended* en educación superior.

La figura 3 muestra las diferentes disciplinas en las que se han realizado las investigaciones estudiadas.

Las investigaciones se realizan en una gran variedad de disciplinas de prácticamente todas las áreas del conocimiento. En primer lugar, figuran las disciplinas de educación (Loureiro 2019; Schwenger 2019; Kurbanoğlu y Akkoyunlu 2017; Niedbala y Fogleman 2010). A continuación, se encuentran las disciplinas de ciencias de la información (Ata 2016; Hess 2017; Khlaisang y Koraneekij 2019), inglés (Ma *et al.* 2019; Mortimore y Baker 2019; Sult y Mills 2006) y de tecnología o sociedad de la información (Mei *et al.* 2016; Nakayama *et al.* 2010). El resto de disciplinas se muestra en el cuadro 7.

CONCLUSIONES

Los resultados muestran una gran variedad de hallazgos. Para empezar, a pesar de que la mayoría de documentos incorporan modelos o normas de alfabetización informacional, sólo dos desarrollan una propuesta de modelo adaptada al entorno *blended* (Chaiyama 2013; Heinze y Schnurr 2008) y uno introduce un modelo ya creado: la metaalfabetización (Ma *et al.* 2019), presente también en Mortimore y Baker (2019) como criterio para la creación de contenidos en LibGuides. No obstante, los modelos forman parte, en

Cuadro 7. Disciplinas de las publicaciones estudiadas

Disciplinas	Publicaciones
Administración	Chang y Chen (2015)
Ciencias de la computación	Ma <i>et al.</i> (2019)
Ciencias de la salud (medicina y enfermería)	Lyon y Warlick (2013)
Diseño	Chang y Chen (2015)
Educación física	Chaiyama (2013)
General	Tonakiewicz-Kolosowska <i>et al.</i> (2016)
Gestión ambiental	Kleinveldt y Zulu (2016)
Humanidades	Mortimore y Baker (2019)
Ingeniería	Chang y Chen (2015)
Ingeniería en información y control de gestión	Zurita <i>et al.</i> (2015)
Ingeniería eléctrica y de información	Chang y Chen (2015)
Medios de comunicación	Heinze y Schnurr (2008)
Psicología	Peter <i>et al.</i> (2017)

Fuente: elaboración propia

mayor o menor medida, del contenido de las investigaciones. La ACRL lidera la adopción de estándares y normas, en especial los del año 2000, que son la base para los Estándares de Alfabetización Informacional Específicos de Psicología (2010) y constituyen la base de su evolución hacia el marco para la alfabetización en educación superior (ACRL 2015).

Relacionado con los modelos integradores se encuentra KSAVE, que comprende un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarias para desenvolverse en el siglo XXI. Aunque todavía son pocos los estudios sobre estos modelos más actuales e integradores, se espera que su adopción y la producción de investigaciones vayan en incremento, así como los estudios sobre modelos de alfabetización informacional a nivel de políticas de Estado y su puesta en práctica, tal como los de Tonakiewicz-Kolosowska *et al.* (2016) y Chaiyama (2013).

En cuanto a las modalidades de enseñanza y aprendizaje, 16 documentos abordan estudios, proyectos realizados o estudios piloto de algún aspecto de la alfabetización informacional en cursos *blended* o en programas académicos. Varios de estos estudios abordan la planificación e implementación de un diseño curricular para mejorar o desarrollar habilidades de alfabetización informacional (Loureiro 2019; Schwenger 2019; Ata 2016; Chaiyama 2013; Heinze y Schnurr 2008; Kleinveldt y Zulu 2016; Kurbanoglu y Akkoyunlu 2017; Niedbala y Fogleman 2010; Sult y Mills 2006). Algunos de estos estudios involucran el desarrollo de otros procesos cognitivos como el pensamiento crítico (Ata 2016; Heinze y Schnurr 2008; Kleinveldt y Zulu 2016; Mortimore y Baker 2019; Sult y Mills 2006), que resulta fundamental en los procesos de aprendizaje, desarrollo cognitivo y la búsqueda efectiva de información para la posterior toma de decisiones (Pinto 2019).

Otros conceptos importantes en el diseño instruccional para el desarrollo de habilidades de alfabetización informacional son el aprendizaje para toda la vida (Tonakiewicz-Kołosowska *et al.* 2016; Heinze y Schnurr 2008) la colaboración y/o interacción (Loureiro 2019; Mortimore y Baker 2019; Ata 2016; Kleinveldt y Zulu 2016; Niedbala y Fogleman 2010) y el aprendizaje significativo (Zurita *et al.* 2015). De igual importancia para el aprendizaje autónomo en entornos *blended*, el concepto de retroalimentación es abordado directamente por Schwenger (2019), Peter *et al.* (2017) y Kurbanoglu y Akkoyunlu (2017).

En cuanto a la participación de los bibliotecarios en el diseño o implementación de cursos o programas de alfabetización informacional, algunos estudios evidencian su importancia, tales como los de Mortimore y Baker (2019), Schwenger (2019), Tonakiewicz-Kołosowska *et al.* (2016), Kleinveldt y Zulu (2016), Lyons y Warlick (2013) y Sult y Mills (2006).

En relación con los entornos tecnológicos empleados, la mayoría de ellos corresponden a sistemas de gestión del aprendizaje o entornos virtuales de aprendizaje en línea. Para la adecuada aplicación de un diseño instruccional en dichos entornos, algunos de los documentos estudiados mencionan los recursos y contenidos

en cada sesión, tales como *videoclips* y diapositivas (Nakayama *et al.* 2010), textos descriptivos con capturas de pantalla, videos, conferencias, cuestionarios y documentos (Peter *et al.* 2017), aplicación de nubes de palabras, entrada de *blog*, formulario de evaluación, *screencasts* y aplicación QR para localizar libros de la biblioteca (Kleinveldt y Zulu 2016) y videotutoriales (Kurbanoglu y Akkoyunlu 2017). Sin embargo, el trabajo más completo y de importancia para la enseñanza de la alfabetización informacional es el de Hess (2017) porque detalla diversos recursos en línea que se ajustan a los siguientes principios de Bloom aplicados a la información: recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear información, con el valor agregado de que justifica su inclusión mediante su alineamiento con los estándares de alfabetización informacional de educación superior de la ACRL (2015).

El uso de entornos virtuales de aprendizaje y de recursos virtuales en el aprendizaje *blended* implica necesariamente el aprendizaje de competencias digitales y de medios, la presencia del docente en la configuración del entorno en línea (Nortvig *et al.* 2018), así como un adecuado diseño curricular que tome en cuenta el contexto disciplinar (Pinto 2019) y que considere los medios usados, que pueden o no estar limitados por la tecnología, tales como las herramientas de apoyo, el aprendizaje presencial, la colaboración virtual síncrona o asíncrona y el aprendizaje según el propio ritmo del estudiante (Kaur 2013).

En cuanto a las disciplinas estudiadas, a pesar del escaso número de documentos analizados, éstas son variadas, por lo cual se espera tener estudios en otras áreas que no han sido abordadas, tales como artes, arquitectura o derecho.

Es deseable que se realicen investigaciones sobre otros aspectos emocionales o cognitivos que influyen en la alfabetización informacional en entornos *blended*, como por ejemplo, la motivación según el modelo ARCS (Chang y Chen 2015), cuyo estudio demostró que la participación de los estudiantes fue alentadora y satisfactoria, lo cual está en concordancia con Chen y Jang (2010), quienes, basados en la teoría de la autodeterminación y la motivación en el aprendizaje en línea, afirman que, para que los estudiantes afronten

los problemas de aprendizaje, necesitan el apoyo constante de los instructores, compañeros y el personal administrativo. En este sentido, los estudios futuros deberían contemplar estos conceptos que influyen directamente en el aprendizaje *blended*.

A partir de los resultados obtenidos se pueden considerar algunas líneas de investigación sobre los entornos tecnológicos.

Una primera línea es la aplicación de plataformas que no son propiamente sistemas de gestión de contenidos o entornos virtuales de aprendizaje y que han sido adaptadas para el desarrollo de habilidades de alfabetización informacional, tales como LibGuides (Mortimore y Baker 2019), entorno *wiki* (Niedbala y Fogleman 2010) y mundos virtuales (Ata 2016). Otra línea de investigación es el uso de redes sociales como componentes del entorno *blended* y una tercera es la aplicación de los dispositivos móviles, tecnologías que apenas se han abordado en los documentos estudiados.

Finalmente, se recomienda ampliar el alcance geográfico de las investigaciones y tener, por ejemplo, estudios en el ámbito de los países de América Latina, para lo cual se debería considerar otras bases de datos, como Google Académico.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Karen, y Frances May. 2010. "Does the method of instruction matter? An experimental examination of information literacy instruction in the online, blended, and face-to-face classrooms". *The Journal of Academic Librarianship* 36, no. 6: 495-500, <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2010.08.005>.
- Área, Manuel, y Amador Guarro. 2012. "La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente". *Revista Española de Documentación Científica* 35: 46-74, <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>.

- Arnold-Garza, Sara. 2014. "The Flipped Classroom Teaching Model and its use for information literacy instruction". *Communications in Information Literacy* 12, no. 1: 7-22, <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2014.8.1.161>.
- Association of College and Research Libraries (ACRL). 2000. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: American Library Association. <http://hdl.handle.net/11213/7668>.
- . 2010. *Psychology Information Literacy Standards*. Chicago: American Library Association. http://www.ala.org/acrl/standards/psych_info_lit.
- . 2015. *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Chicago: American Library Association. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.
- Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. 2004. "Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice". Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. https://www.utas.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/79068/anz-info-lit-policy.pdf.
- Bartolomé, Antonio, Rosa García-Ruiz, e Ignacio Aguaded. 2018. "Blended learning: panorama y perspectivas". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21, no. 1: 33-56, <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>.
- Big6. 2017. "Welcome to the Big6!" Big6. <https://thebig6.org/>.
- Brand-Gruwel, Saskia, Iwan Wopereis, y Amber Walraven. 2008. "A descriptive model of information problem solving while using internet". *Computers & Education* 53, no. 4: 1207-1217, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.004>.
- Bustos, Alfonso, y César Coll. 2010. "Los entornos virtuales como espacio de enseñanza y aprendizaje: una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15, no. 44: 163-184, <http://ref.scielo.org/svdg58>.

- Calderón, Andoni. 2010. *Informe APEI sobre alfabetización informacional*. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información. <http://eprints.rclis.org/14972/1/Informeapeialfin.pdf>.
- Castells, Manuel. 2014. "El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global". *C@mbio. 19 ensayos fundamentales sobre cómo internet está cambiando nuestras vidas*, vv. aa., 127-147. Madrid: Turner-BBVA Open Mind. <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/03/BBVA-Co-municaci%C3%B3n-Cultura-Manuel-Castells-El-impacto-de-internet-en-la-sociedad-una-perspectiva-global.pdf>.
- Cedefop. 2016. "Poland: European inventory on NQF 2016". Cedefop. https://www.cedefop.europa.eu/files/poland-uropean_inventory_on_nqf_2016.pdf.
- Chen, Kuan-Chun, y Syh-Jong Jang. 2010. "Motivation in online learning: testing a model of self-determination theory". *Computer in Human Behavior* 26: 741-752, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>.
- Chen, Li, Albert Ritzhaupt, y Pavlo Antonenko. 2019. "Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis". *Educational Technology Research and Development* 67: 793-824, <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9633-7>.
- Crawford, John, y Christine Irving. 2007. "Information literacy: the link between secondary and tertiary education project and its wider implications". *Journal of Librarianship and Information Science* 39, no. 1: 17-26, <https://doi.org/10.1177/0961000607074812>.
- Cuevas, Aurora. 2007. *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón: Trea.
- Delgado López-Cózar, Emilio, Nicolás Robinson-García, y Daniel Torres-Salinas. 2014. "The Google Scholar experiment: how to index false papers and manipulate bibliometric indicators". *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 65, no. 3: 446-454, <https://doi.org/10.1002/asi.23056>.

- Doğan, Guleda, Ipek Şencan, y Yaşar Tonta. 2016. "Does dirty data affect Google Scholar citations?" *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology* 53: 1-4, <https://doi.org/10.1002/praz.2016.14505301098>.
- ECIL 2015. Communications in Computer and Information Science*, editado por S. Kurbanoglu, J. Boustany, S. Špiranec, E. Grasian, D. Mizrahi y L. Roy, 293-302. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28197-1_30.
- Eisenberg, Michael, y Robert Berkowitz. 1960. *Information Problem-solving: the Big Six Skills Approach to Library & Information Skills Instruction*. Norwood: Ablex.
- García Aretio, Lorenzo. 2018. "Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21, no. 1: 9-22, <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>.
- Giannasi-Kaimen, Maria Júlia, Ana Esmeralda Carelli, y Vilma Aparecida Gimenes da Cruz. 2010. "Biblioteca digital y desarrollo de la competencia informacional: recursos y habilidades indispensables en la educación a distancia". *Recursos informacionales para compartir: acceso, disponibilidad y uso*, coordinado por M. J. Giannasi-Kaimen y A. E. Carelli, 167-191. Buenos Aires: Alfagrama.
- González, Isabel. 2012. "Necesidad de la alfabetización informacional en la educación superior". *Revista de Comunicación Vivat Academia* 15, no. 121: 65-76, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5098314.pdf>.
- Griffin, Patrick, y Esther Care. 2015. "The ATC21S Method". En *Assessment and teaching of 21st Century skills: methods and approach*, editado por P. Griffin y E. Care, 3-33. Nueva York: Springer.
- Gros, Begoña, Iolanda Garcia, y Anna Escofet. 2012. "Beyond the net generation debate: a comparison between digital learners in face-to-face and virtual universities". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 13, no. 4: 190-210, <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1305>.

- Jacso, Peter. 2005. "As we may search-comparison of major features of the Web of Science, Scopus, and Google Scholar citation-based and citation-enhanced databases". *Current Science* 89, no. 9: 1 537-1 547, <https://www.jstor.org/stable/24110924?seq=1>.
- Jaramillo, Patricia, Cristina Hennig, y Yadira Rincón. 2011. "¿Cómo manejan información los estudiantes de educación superior? El caso de la Universidad de La Sabana, Colombia". *Información, Cultura y Sociedad* 25: 117-143, <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n25/n25a07.pdf>.
- Kaur, Manjot. 2013. "Blended learning — its challenges and future". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93: 612-617, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.248>.
- Keller, John M. 2010. *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*. Nueva York: Springer.
- Lanning, Scott. 2017. *Concise guide to information literacy*. Santa Bárbara: Libraries Unlimited. [https://slowrotation.memoryoftheworld.org/Scott%20Lanning/Concise%20Guide%20to%20Information%20Liter%20\(31676\)/Concise%20Guide%20to%20Information%20Li%20-%20Scott%20Lanning.pdf](https://slowrotation.memoryoftheworld.org/Scott%20Lanning/Concise%20Guide%20to%20Information%20Liter%20(31676)/Concise%20Guide%20to%20Information%20Li%20-%20Scott%20Lanning.pdf).
- Lau, Jesús. 2004. "Directrices internacionales para la alfabetización informativa: propuesta". Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas. http://online.ucn.cl/files/bidoc/Directrices_DHI_Propuesta.pdf.
- Lau, Jesús, y Jesús Cortés. 2009. "Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación". *Comunicar* 16, no. 32: 21-30. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-001>.
- López-Meneses, Eloy, Esteban Vázquez-Cano, y Pedro Román-Graván. 2015. "Análisis e implicaciones del impacto del movimiento MOOC en la comunidad científica: JCR y Scopus (2010-13)". *Comunicar* 22, no. 44: 73-80, <https://doi.org/10.3916/C44-2015-08>.
- Mackey, Thomas, y Trudi Jacobson. 2011. "Reframing information literacy as a metaliteracy". *College and Research Libraries* 72, no. 1: 62-78, <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132/17578>.

- Martín-Martín, Alberto, Enrique Orduna-Malea, y Emilio Delgado López-Cózar. 2018a. "Coverage of highly-cited documents in Google Scholar, Web of Science, and Scopus: a multidisciplinary comparison". *Scientometrics* 116: 2 175-2 188, <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2820-9>.
- Martín-Martín, Alberto, Enrique Orduna-Malea, Mike Thelwall, y Emilio Delgado López-Cózar. 2018b. "Google Scholar, Web of Science, and Scopus: a systematic comparison of citations in 252 subject categories". *Journal of Informetrics* 12, no. 4: 1 160-1 177, <https://doi.org/10.1016/j.joi.2018.09.002>.
- Merino-Trujillo, Alejandra. 2011. "Como escribir documentos científicos (Parte 3). Artículo de revisión". *Salud en Tabasco* 17, no. 1-2: 36-40, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48721182006>.
- Nortvig, Anne-Mette, Anne Kristine Petersen, y Søren Hattesen Balle. 2018. "A literature review of the factors influencing e-learning and blended learning in relation to learning outcome, student satisfaction and engagement". *The Electronic Journal of e-Learning* 16, no. 1: 46-55, <http://www.ejel.org/volume16/issue1/p46#.W80JRwJhfc.google>.
- Orduna-Malea, Enrique, Alberto Martín-Martín, y Emilio Delgado López-Cózar. 2017. "Google Scholar as a source for scholarly evaluation: a bibliographic review of database errors". *Revista Española de Documentación Científica* 40, no. 4: e185, <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1500>.
- Pablos, Juan de. 2010. "Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 7, no. 2: 6-16, <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i2.977>.
- Pinto, María. 2019. *Evaluación de la alfabetización informacional en la educación superior: modelos, métodos e instrumentos*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Real Academia Española. 2020. "modelo". *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Real Academia Española, sv. <https://dle.rae.es/modelo>.

- REBIUN. Comisión mixta CRUE-TIC, y REBIUN. 2012 “Competencias informáticas e informacionales (CI2) en los estudios de grado”. Red de Bibliotecas REBIUN. <http://hdl.handle.net/20.500.11967/62>.
- Rodríguez, Julia E. 2016. “A massively flipped class-designing and implementing active learning information literacy instruction for a large enrollment course”. *Reference Services Review* 44, no. 1: 4-20, <https://doi.org/10.1108/RSR-07-2015-0033>.
- Salinas, Jesús, Bárbara de Benito, Adolfinia Pérez Garcies, y Mercè Gisbert. 2016. “Blended learning, más allá de la clase presencial”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21, no. 1: 195-213, <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>.
- SCONUL Working Group on Information Literacy. 2011. “The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model For Higher Education”. SCONUL Working Group on Information Literacy. <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>.
- Shah, Syed, Khalid Mahmood, y Abdul Hameed. 2017. “Review of Google Scholar, Web of Science, and Scopus search results: the case of inclusive education research”. *Library Philosophy and Practice* 1544, <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4419&context=libphilprac>.
- Singer, Florence, y Daniela Stoicescu. 2011. “Using blended learning as a tool to strengthen teaching competences”. *Procedia Computer Science* 3: 1527-1531, <https://doi.org/10.1016/j.procs.2011.01.043>.
- Tuamsuk, Kulthida. 2013. “Information literacy instruction in Thai higher education”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 73: 145-150, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.02.034>.
- United States Institute of Education Sciences. 2020. “standards”. ERIC Thesaurus, *sv*. <https://eric.ed.gov/?ti=Standards>.
- Uribe, Alejandro. 2013. “Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas”. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. <http://eprints.rclis.org/22416/>.

- Wopereis, Iwan, Jimmy Frerejean, y Saskia Brand-Gruwel. 2015. "Information problem solving instruction in higher education: a case study on instructional design". *Information Literacy: Moving Toward Sustainability. Third European Conference*,
- Zanjani, Nastaran, Sylvia Edwards, Shaun Nykvist, y Shlomo Geva. 2016. "LMS acceptance: the instructor role". *The Asia-Pacific Education Researcher* 25: 519-526, <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0277-2>.

Anexo 1

- Ata, Ridvan. 2016. "An exploration of higher education teaching in Second Life in the context of blended learning". *Turkish Online Journal of Educational Technology* 15, no. 3: 9-26, <http://www.tojet.net/articles/v15i3/1532.pdf>.
- Chaiyama, Nuanphan. 2015. "The Development of Blended Learning Management Model in Developing Information Literacy Skills (BL-ILS Model)". *International Journal of Information and Education Technology* 5, no. 7: 483-489, <https://doi.org/10.7763/IJiet.2015.V5.554>.
- Chang, Nai-Chen, y Huei-Huang Chen. 2015. "A motivational analysis of the ARCS model for information literacy courses in a blended learning environment". *Libri* 65, no. 2: 129-142, <https://doi.org/10.1515/libri-2015-0010>.
- Heinze, Nina, y Jan-Mathis Schnurr. 2008. "Developing information literacy skills by using e-learning environments in higher education". *Proceedings of the 7th European Conference on e-Learning, ECEL*, editado por D. Remenyi, 492-498. Reading: Academic Publishing.
- Hess, Amanda Nichols. "Using theory and practice to build an instructional technology tool kit". 2016. *Distributed learning: pedagogy and technology in online information literacy instruction*, editado por T. Maddison y M. Kumaran, 47-66. Cambridge: Chandos. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100598-9.00003-9>.

- Khlaisang, Jintavee, y Prakob Koraneekij. 2019. "Open online assessment management system platform and instrument to enhance the information, media, and ICT literacy skills of 21st century learners". *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 14, no. 7: 111-127, <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v14i07.9953>.
- Kleinveldt, Lynn Tatum, y Mbali Zulu. 2016. "Integrating tablet technology into information literacy training at CPUT libraries: a pilot project". *Library Hi Tech News* 33, no. 4: 10-14, <https://doi.org/10.1108/LHTN-12-2015-0083>.
- Kurbanoglu, Serap, y Buket Akkoyunlu. 2016. "Information literacy and flipped learning". *Pathways into information literacy and communities of practice: teaching approaches and case studies*, editado por D. Sales y M. Pinto, 53-84. Cambridge: Chandos.
- Loureiro, Ana. 2019. "Pedagogical use of ICT - Strengthening teacher skills in a b-learning master's program". En *2019 International Symposium on Computers in Education (SIIE)*. Tomar: Institute of Electrical and Electronics Engineers. <https://doi.org/10.1109/SIIE48397.2019.8970128>.
- Lyons, Tierney, y Stefanie Warlick. 2013. "Health sciences information literacy in CMS environments: learning from our peers". *Electronic Library* 31, no. 6: 770-780, <https://doi.org/10.1108/EL-06-2012-0063>.
- Ma, Jieming, Chili Li, y Hai-Ning Liang. 2019. "Enhancing students' blended learning experience through embedding metaliteracy". *Education Research International* 2019: 1-8, <https://doi.org/10.1155/2019/6791058>.
- Mei, Longbao, Linting Qi, y Yinyan Zhang. 2016. "Blended learning models for information technology education as general course for college students". *Proceedings - 2015 International Symposium on Educational Technology*, editado por F. Lee Wang, T. Lam Wong, O. Au, Q. Liu y D. Wu, 47-51. Los Alamitos: IEEE Computer Society. <https://doi.org/10.1109/ISET.2015.18>.

- Mortimore, Jeffrey, y Ruth Baker. 2019. "Supporting student-led content creation in the distance learning environment with Libguides CMS". *Journal of Library & Information Services in Distance Learning* 13, no. 1-2: 88-103, <https://doi.org/10.1080/1533290X.2018.1499239>.
- Nakayama, Minoru, Hiroh Yamamoto, y Rowena Santiago. 2010. "The role and use of essay tests in e-learning: a Japanese case study". *Electronic Journal of e-Learning* 8, no. 2: 173-178, <https://www.learntechlib.org/p/55172/>.
- Niedbala, Mona Anne, y Jay Fogleman. 2010. "Taking library 2.0 to the next level: using a course wiki for teaching information literacy to honors students". *Journal of Library Administration* 50, no. 7-8: 867-882, <https://doi.org/10.1080/01930826.2010.488986>.
- Peter, Johannes, Nikolas Leichner, Anne-Kathrin Mayer, y Günter Krampen. 2017. "Making information literacy instruction more efficient by providing individual feedback". *Studies in Higher Education* 42, no. 6: 1110-1125, <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1079607>.
- Schwenger, Bettina. 2019. "Integrating digital literacies through blended learning in a first-year undergraduate course". *36th International Conference on Innovation, Practice and Research in the use of Educational Technologies in Tertiary Education*, editado por Sharleen Chew Yi Wei, Chan Kah Mun, Alfeiana Alphonso, 552-557. Singapur: Singapore University of Social Sciences.
- Sult, Leslie, y Vicki Mills. 2006. "A blended method for integrating information literacy instruction into English composition classes". *Reference Services Review* 34, no. 3: 368-388, <https://doi.org/10.1108/00907320610685328>.
- Tonakiewicz-Kołosowska, Anna, Iwona Socik, y Monika Gajewska. 2016. "Information competencies and their implementation in the educational process of Polish universities exploratory studies". *Proceedings of the 11th International Conference on e-Learning*, editado por R. M. Idrus y N Zainuddin, 223-226. Reading: Academic Conferences and Publishing International. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571494.pdf>.

Zurita, Gustavo, Beatriz Hasbun, Nelson Baloian, y Oscar Jerez. 2015. "A blended learning environment for enhancing meaningful learning using 21st century skills". *Emerging issues in smart learning*, editado por G. Chen, V. Kumar, Kingshuk, R. Huang y S. C. Kong, 1-8. Berlín: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-44188-6_1.

Los dobles grados en la Universidad española y en el área de Biblioteconomía y Documentación

CARLOS MIGUEL TEJADA ARTIGAS
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha significado para la Universidad española un cambio en la estructura de titulaciones y en la adopción del sistema ECTS (European Credit Transfer System) para los créditos, lo que supone la comparabilidad de las titulaciones y promueve la movilidad de estudiantes y titulados en Europa (Unión Europea 1999).

La estructura de las titulaciones se establece en un grado y un máster que en total deben tener una duración de cinco años. En España, la duración del grado es de cuatro años y el máster de uno, a diferencia de la mayoría de los países europeos donde el grado es de tres años y el máster de dos.

El Grado en Información y Documentación empezó a impartirse en el curso 2008-2009 en las universidades Carlos III, Salamanca y Zaragoza y en la actualidad se imparte en otras ocho universidades: Barcelona, Granada, Extremadura, Complutense, Valencia, Murcia, León y La Coruña. En total, en el curso 2016-2017 había 2001 alumnos cursando este grado, una cifra que dista mucho de los 8668 alumnos que seguían las titulaciones de la Diplomatura

en Biblioteconomía y Documentación y la Licenciatura en Documentación en el curso 2001-2002 (De-la-Moneda 2018, 26).

Ante este descenso del alumnado, las facultades que imparten los estudios de Biblioteconomía y Documentación han empezado a establecer estrategias para captar más estudiantes. Las más importantes han sido la creación de dobles grados y la oferta de nuevos grados con una orientación a los contenidos digitales. Desde estas páginas se hace una aproximación al primero de estos fenómenos.

NORMATIVA E IMPLANTACIÓN EN ESPAÑA DE LOS DOBLES GRADOS

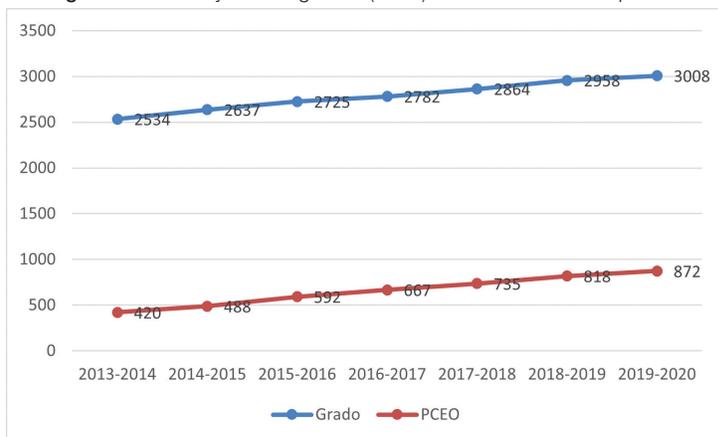
La normativa española universitaria desarrollada por la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior permite al estudiante cursar dos planes de estudio simultáneos de enseñanzas universitarias oficiales de grado. Así lo refleja el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (Ministerio de Educación y Ciencia 2008), modificado por el Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo (Ministerio de Educación 2010a). Esta posibilidad también la han desarrollado las universidades mediante la creación de itinerarios institucionales de doble grado ya que cuentan con la autonomía necesaria. Así, La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (Jefatura del Estado 2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (Jefatura del Estado 2007), reconoce a las universidades la capacidad de regular la admisión de los estudiantes, de acuerdo con la normativa al respecto. Además, el Real Decreto 1393/2007 (Ministerio de Educación y Ciencia 2007), modificado por el Real Decreto 861/2010 (Ministerio de Educación 2010b), posibilita la creación de programas interuniversitarios de carácter nacional e internacional que permitan un intercambio formativo enriquecedor tanto para el estudiante como para las universidades participantes.

De esta forma la legislación permite que un estudiante que cumpla con los requisitos de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado o máster universitario pueda obtener dos títulos oficiales del mismo nivel académico siguiendo uno de estos tres itinerarios: itinerario personal de doble titulación, itinerario institucional de doble titulación e itinerario interuniversitario de doble titulación con otra universidad española o extranjera. En el itinerario personal de doble titulación, el estudiante, si ha superado al menos 60 créditos de grado, puede cursar un segundo grado; esto no conlleva la modificación de la organización docente de ninguno de los dos títulos. En el caso del itinerario institucional de doble titulación, es la propia universidad la que estable la organización docente y las asignaturas a cursar, de forma que permita al estudiante cursar simultáneamente ambas titulaciones. Por último, los itinerarios interuniversitarios de doble titulación son establecidos mediante convenios aprobados por el órgano competente de la universidad con otras instituciones españolas o extranjeras.

En estas páginas nos centramos en el desarrollo de los programas de doble titulación que establece una única universidad. Es importante resaltar que no suponen un nuevo plan de estudios, sino de un itinerario curricular específico que conlleva la superación de ambos títulos. Su propuesta curricular contiene la estructura de la doble titulación, con indicación del número total de créditos a cursar, el número de cursos académicos, las tablas de equivalencia de reconocimientos y planificación académica anual. Así, el estudiante deberá cursar:

- Las asignaturas de formación básica de ambas titulaciones, salvo los reconocimientos que correspondan.
- Las asignaturas obligatorias, excepto que sean comunes en ambos planes de estudios o puedan ser objeto de reconocimiento.
- El trabajo final de grado o máster, que podrá ser único siempre y cuando se desarrollen las competencias de ambas titulaciones.

Figura 1. Grados y dobles grados (PCEO) en la Universidad española



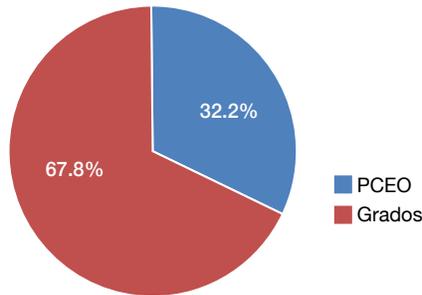
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Universidades (2020b).

- Las asignaturas optativas, excepto aquellas que sean reconocidas.
- Las prácticas, en caso de que fuera asignatura de carácter obligatorio de alguno de los planes de estudios y no fuese susceptible de reconocimiento (Universidad de Castilla-La Mancha 2013, 5-6).

La mayor parte de estas dobles titulaciones las desarrollan dos centros de la Universidad de la misma rama de conocimiento, aunque también se desarrollan programas donde se combinan títulos diferentes que pertenecen a campos de conocimiento distintos.

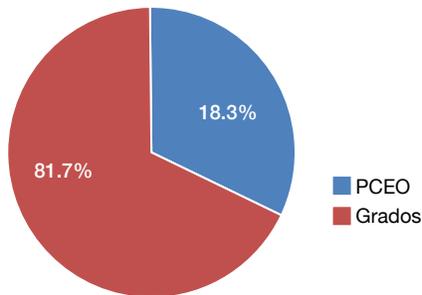
Para conocer el número de dobles grados que ofertan las universidades españolas, la mejor fuente es la *Estadística de universidades, centros y titulaciones* (EUCT) que elaboran el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Universidades (2020b). Estos programas son denominados de forma oficial como PCEO (Programación Conjunta de Enseñanzas Oficiales). Para el curso 2019-2020 tendríamos un total de 872 dobles titulaciones para el conjunto de universidades públicas y privadas. El número

Figura 2. Grados y dobles grados (PCEO) en las universidades privadas españolas.
Porcentajes



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Universidades (2020b).

Gráfico 3. Grados y dobles grados (PCEO) en las universidades públicas españolas.
Porcentajes

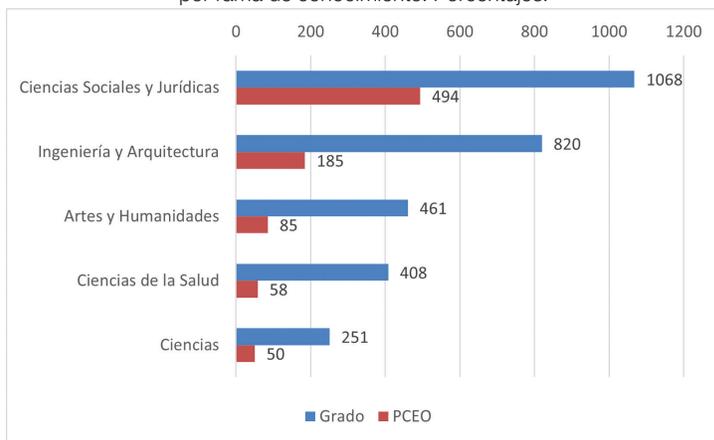


Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Universidades (2020b).

de grados ofertados es de 3008, lo que supone que del conjunto de titulaciones de primer nivel (3880) los dobles grados suponen casi una cuarta parte, concretamente un 22.5 %. Estos datos señalan la importancia de este tipo de titulaciones. Además su crecimiento ha sido constante, incluso se ha duplicado su número en siete años, tal como vemos en la figura 1.

En cuanto al tipo de universidad, la presencia de dobles grados en comparación con los grados es mayor en las universidades privadas.

Figura 4. Grados y dobles grados (PCEO) en la Universidad española por rama de conocimiento. Porcentajes.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Universidades (2020b).

Así, frente a las 791 titulaciones de grado hay 376 dobles grados, lo que supone 1 de cada 3 titulaciones ofertadas. En la pública, no llega a 2 de cada 10 titulaciones, ya que hay 2217 titulaciones de grado frente a 496 titulaciones de doble grado. En las figuras 2 y 3 podemos ver los porcentajes.

Si analizamos las titulaciones de grado y de doble grado por ramas de conocimiento, nos encontramos que los PCEO se desarrollan sobre todo en las Ciencias Sociales y Jurídicas. Así, en esta rama, frente a las 1068 titulaciones de grado, hay 494 dobles grados, lo que supone 1 de cada 3 títulos ofertados. En cambio, en Ciencias, la rama donde menos PCEO hay, encontramos 1.2 titulaciones de doble grado sobre 10 (figura 4).

DOBLES GRADOS CON EL GRADO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

Para identificar los dobles grados en los que una de las titulaciones es el Grado de Información y Documentación se ha utilizado

la herramienta QEDU (*Qué estudiar y dónde en la universidad*) que mantiene el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Universidades (2020a) con los Estudios Oficiales que han sido verificados por el Consejo de Universidades. El cuadro 1 presenta estos diez Dobles Grados con el Grado de Información y Documentación que ofrece la Universidad española:

Cuadro 1. Dobles Grados con el Grado en Información y Documentación en la Universidad española.

Universidad	Centro	Título:
Universidad de Barcelona	Facultad de Información y Medios Audiovisuales	PCEO Grado en Comunicación Audiovisual / Grado en Gestión de Información y Documentación Digital
Universidad de Extremadura	Facultad de Ciencias de la Documentación y la Comunicación	PCEO Grado en Información y Documentación / Grado en Comunicación Audiovisual
Universidad de Extremadura	Facultad de Ciencias de la Documentación y la Comunicación	PCEO Grado en Periodismo / Grado en Información y Documentación
Universidad de Murcia	Facultad de Comunicación y Documentación	PCEO Grado en Periodismo / Grado en Información y Documentación
Universidad de Salamanca	Facultad de Traducción y Documentación	PCEO Grado en Información y Documentación / Grado en Historia
Universidad de Salamanca	Facultad de Traducción y Documentación	PCEO Grado en Información y Documentación / Grado en Ciencia Política y Administración Pública
Universidad de Salamanca	Facultad de Traducción y Documentación	PCEO Grado en Pedagogía / Grado en Información y Documentación
Universidad de Salamanca	Escuela Politécnica Superior de Zamora	PCEO Grado en Ingeniería Informática en Sistemas de Información / Grado en Información y Documentación
Universidad de Salamanca	Facultad de Derecho	PCEO Grado en Información y Documentación / Grado en Ciencia Política y Administración Pública
Universidad de Salamanca	Facultad de Traducción y Documentación	PCEO Grado en Educación Social / Grado en Información y Documentación

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Universidades (2020a).

Estos diez dobles grados son ofertados por cuatro universidades públicas: Barcelona (1), Extremadura (2), Murcia (1) y Salamanca

(6). Como ninguna universidad privada oferta el Grado en Información y Documentación, tampoco nos encontramos dobles grados con esta titulación.

Las otras titulaciones de estos dobles grados son:

- Grado en Comunicación audiovisual (2 dobles grados)
- Grado en Periodismo (2 dobles grados)
- Grado en Historia (1 doble grado)
- Grado en Ciencia Política y Administración Pública (1 doble grado)
- Grado en Pedagogía (1 doble grado)
- Grado en Ingeniería Informática en Sistemas de Información (1 doble grado)
- Grado en Ciencia Política y Administración Pública (1 doble grado)
- Grado en Educación Social (1 doble grado)

Llama la atención que incluso hay dos dobles grados con titulaciones que no son de Ciencias Sociales: una con el Grado en Ingeniería Informática en Sistemas de Información y otra con el Grado en Historia.

El rango de créditos necesarios para superar el doble grado va desde los 348 de PCEO Grado en Comunicación Audiovisual/Grado en Gestión de Información y Documentación Digital de la Universidad de Barcelona a los 378 de PCEO Grado en Información y Documentación/Grado en Historia, PCEO Grado en Pedagogía/Grado en Información y Documentación y PCEO Grado en Educación Social/Grado en Información y Documentación, todos ellos de la Universidad de Salamanca. La media de todos los dobles grados sería de 368.4 créditos. Hay que tener en cuenta que en un programa académico aproximadamente se cursan 60 créditos, por lo que realizar dos titulaciones con el itinerario de la Universidad supondría una inversión para el estudiante de entre cinco años y medio y seis, frente a los ocho años que resultarían de estudiar dos grados, uno detrás del otro. Hay que señalar también que todos estos dobles itinerarios son presenciales, aunque el doble grado de la Universidad de Barcelona también se oferta de forma semipresencial.

Por último, se indica que el número de plazas que se ofrecen en estos dobles itinerarios es escaso, siendo el rango de 10 plazas que ofertaron para el curso 2019/2020 el PCEO Grado en Educación Social / Grado en Información y Documentación, el PCEO Grado en Pedagogía / Grado en Información y Documentación y el PCEO Grado en Información y Documentación / Grado en Historia, todos ellos de la Universidad de Salamanca, a las 30 plazas del PCEO Grado en Periodismo / Grado en Información y Documentación de la Universidad de Murcia.

LA NECESIDAD DE UN DEBATE ACADÉMICO SOBRE SU PERTINENCIA

En una sociedad tan competitiva como la actual y más en España donde la tasa de desempleo juvenil es tan elevada, los dobles grados son muy solicitados por los estudiantes. “Los dobles grados buscan ofrecer estudios más atractivos, tanto a los nuevos y futuros estudiantes como a los futuros empleadores y demandantes” (Martínez *et al.* 2016, 2796).

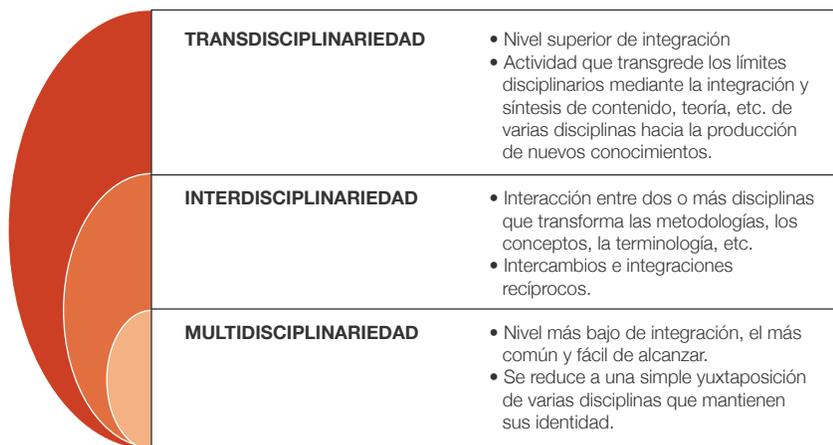
Para algunos centros universitarios españoles, la única forma de evitar un drástico descenso en la matriculación del Grado en Información y Documentación ha sido la puesta en marcha de dobles itinerarios con otros títulos. Esta apuesta permite la supervivencia del grado pero es necesario abordar un debate que contemple sus aspectos positivos y negativos.

La opción para las universidades es tentadora. El coste que conlleva crear un itinerario con una doble titulación es bajo, puesto que no supone nuevas inversiones en profesorado ni gastos añadidos en instalaciones. En la mayoría de los casos, se aprovechan los recursos de las dos titulaciones que por separado siguen ofertándose. Además, como son tan demandados y en un ambiente tan competitivo entre las universidades por atraer nuevos alumnos, es escasa la deliberación sobre su pertinencia académica.

¿Los dobles grados fomentan la interdisciplinariedad o más bien la multidisciplinariedad? El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) aboga por lo interdisciplinar, entre otras razones

por romper el notable grado de desconexión entre las disciplinas académicas (Pedroza 2006) y favorecer la empleabilidad de los graduados. De todas formas, es necesario clarificar los conceptos de transdisciplinariedad, interdisciplinariedad y multidisciplinariedad. Para ello nos valemos de la figura 5.

Figura 5. Representación de las tres fases sucesivas de integración disciplinar más relevantes.



Fuente: Aguado (2019, 7).

En el caso de las dobles titulaciones, lo más oportuno sería indicar que sobre todo favorecen la multidisciplinariedad, ya que pretenden obtener dos títulos de forma simultánea reduciendo el tiempo de estudio de dos titulaciones por separado y cuyo programa académico consta de las mismas asignaturas que las dos titulaciones excepto sus convalidaciones. A pesar de esta integración baja entre disciplinas, lo que sí se puede afirmar es que contribuyen a crear entornos donde haya una mayor colaboración entre las disciplinas (Morón 2013, 35).

Las dobles titulaciones de grado tienen el atractivo de que una vez realizada, el egresado tiene un doble perfil profesional, lo que aumenta su polivalencia. El mercado de trabajo cada vez es

más exigente en sus requerimientos y prima la versatilidad de sus profesionales y que sean capaces de desenvolverse en espacios diferentes.

En cuanto a los inconvenientes del doble grado para los estudiantes, el más importante es el mayor esfuerzo que supone el acometerlo, ya que frente a los cuatro años de duración de la mayoría de los grados, tiene que cursar entre cinco y seis años. Esto conlleva un mayor coste en matrículas, una tardía incorporación al mundo laboral y una dedicación plena a los estudios universitarios, debido a la cantidad de asignaturas que deben cursar. Así pues, se puede producir el abandono de este tipo de formación. La Universidad española tiene este grave problema tal como recoge el informe U-Ranking 2019:

El abandono de los estudios indica que España no aprovecha adecuadamente el esfuerzo público y privado realizado en educación superior. Un 33% de los alumnos españoles deja sin finalizar el grado en el que se matriculó, un 21% para abandonar la universidad sin obtener un título y el 12% restante para cambiar de estudios. Estas elevadas tasas de abandono reflejan un importante desaprovechamiento de los recursos privados y públicos dedicados a la formación universitaria y unas pérdidas anuales derivadas de este fracaso que alcanzan los 974 millones de euros (Pérez y Aldás, dirs., 2019, 81).

Muchos estudiantes cursan dobles titulaciones porque no tienen clara una única elección y así pueden estudiar varias alternativas a las que querían dirigirse. Pero el sacrificio que supone un mayor esfuerzo y un coste económico elevado puede provocar la desmotivación y en muchos casos se producirá el abandono del programa. Los medios de comunicación ya alertan de esta posible “burbuja” formativa de los dobles grados y que puede no ser la formación universitaria más adecuada para muchos estudiantes (*cfr.* Fernández-Villaverde 2017; Barnés 2019; Fita 2020; Meneses 2020).

CONCLUSIONES

En las universidades españolas se ha asentado la impartición de los dobles grados. Estos son una forma para que el estudiante, a partir de un itinerario que le ofrece la propia universidad, pueda cursar dos titulaciones en menor tiempo. La cifra de 872 titulaciones de este tipo para el curso 2019-2020 da cuenta de su importancia. En el área de Biblioteconomía y Documentación, nos encontramos con diez titulaciones de este tipo. El Grado de Información y Documentación se combina con grados de la misma rama, Ciencias Sociales, como son: Periodismo, Comunicación Audiovisual, Ciencia Política y Administración Pública, Pedagogía, Educación Social y Ciencia Política y Administración Pública; pero también con otros grados de otras ramas: Ingeniería Informática en Sistemas de Información e Historia. Su duración es de entre cinco y seis años frente a los ocho que supondría realizar las titulaciones una a continuación de la otra.

Con este desarrollo tan importante de los dobles grados es imprescindible abrir un debate sobre su pertinencia. ¿Es necesario cursar un doble grado para tener una polivalencia en el mercado de trabajo? Quizás lo más sensato sea replantearse los actuales grados para que den respuesta a esta necesidad de interdisciplinariedad o potenciar los másteres para una especialización del estudiante o para su apertura a otro campo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Arrabal, Natividad. 2019. "El encuentro de disciplinas en la formación de traductores: mapa del catálogo oficial de dobles titulaciones en Traducción e Interpretación en España". *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación* 21: 7-51, <https://doi.org/10.24197/her.21.2019.7-51>.

- Barnés, Héctor. 2019. "El 'boom' de los dobles grados: arrasan en selectividad, pero tienen su lado oscuro". *El Confidencial*, 5 de junio, https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2019-06-05/dobles-grados-espana-selectividad-ebau_2053922/.
- De-la-Moneda, Mercedes. 2018. "Las cifras de la enseñanza universitaria en Documentación en España: 2016". *Anuario ThinkEPI* 12: 15-35, <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.02>.
- Fernández-Villaverde, Jesús. 2017. "Los doble grados: una idea fuera de control". Nada es gratis. 4 de septiembre, <https://nadaesgratis.es/fernandez-villaver-de/los-doble-grados-una-idea-fuera-de-control>.
- Fita, Josep. 2020. "Fiebre por los dobles grados: la atracción de unos estudios con luces y sombras". *La Vanguardia*, 16 de agosto, <https://www.lavanguardia.com/vida/20200809/482479972459/alerta-fiebre-dobles-grados-sustituye-calidad-cantidad.html>
- Jefatura del Estado. 2001. "Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades". *Boletín Oficial del Estado* 307: 49400-49425. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6>.
- . 2007. "Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades". *Boletín Oficial del Estado* 89. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4/con>.
- Martínez Díaz, José Antonio, Manuel Fuentes Levia, María Jesús Santa María Beneyto, Fermín Aliaga Aliaga, Graciela Giner Pérez, José Antonio Rovira Jover, y Gabriel Romero García. 2016. "Asignaturas de dobles grados". *Investigación e innovación educativa en docencia universitaria. Retos, propuestas y acciones*, editado por Rosabel Roig-Vila, Josefa Eugenia Blasco Mira, Asunción Lledó Carreres y Neus Pellín Buades, 2796-2805. Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/10045/61171>.
- Meneses, Nacho. 2020. "El largo y exigente camino de los dobles grados Universitarios". *El País*, 12 de agosto, http://elpais.com/economia/2020/08/12/actualidad/1597223302_475810.html.

Ministerio de Educación. 2010a. “Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas”. *Boletín Oficial del Estado* 89: 40 784-40 788. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/05/07/558>.

———. 2010b. “Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales”. *Boletín Oficial del Estado* 161: 58 454-58 468. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>.

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* 2060. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>.

———. 2008. “Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas [Texto consolidado]”. *Boletín Oficial del Estado*. <https://boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-18947-consolidado.pdf>.

Ministerio de Educación y Formación Profesional, y Ministerio de Universidades. 2020a. “Qué estudiar y dónde en la universidad (QEDU)”. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/compBdDo>.

———. 2020b. “Titulaciones impartidas”. Estadísticas de la Educación. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/EUCT/Serie//Titulaciones/&file=pcaxis>.

Morón Martín, Marián. 2013. “La empleabilidad de egresados en titulaciones múltiples y conjuntas: un caso práctico como balance”. En *Desafíos y oportunidades de la empleabilidad de los egresados universitarios en el contexto internacional*, editado por Giorgio Alberti, José Luis Villena Higuera y Martha Beatriz Peluffo Argón, 29-52. Madrid: McGrawHill.

- Pedroza Flores, René. 2006. "La interdisciplinariedad en la universidad". *Tiempo de Educar* 7, no. 13: 69-98, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31171304>.
- Pérez, Francisco, y Joaquín Aldás, dirs. 2019. "Indicadores Sintéticos de las Universidades Españolas: U-Ranking 2019". Madrid: Fundación BBVA-Ivie. http://dx.medra.org/10.12842/RANKINGS_SP_ISSUE_2019.
- Unión Europea. 1999. "El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior: Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999". Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. http://www.aneca.es/content/download/12227/142136/file/1.Declaracion_Bolonia_1999.pdf.
- Universidad de Castilla-La Mancha. 2013. "Normativa sobre dobles titulaciones y simultaneidad de enseñanzas oficiales de grado y máster en la Universidad de Castilla-La Mancha (Acuerdo del Consejo de Gobierno de 26 de febrero de 2013)". Universidad de Castilla-La Mancha. <https://e.uclm.es/servicios/doc/?id=UCLMDOCID-12-736>.

Evaluación curricular de programas de Bibliotecología y Ciencia de la Información en pregrado y posgrado. Algunas lecciones aprendidas

JOHANN PIRELA MORILLO
YAMELY ALMARZA FRANCO
Universidad de La Salle-Bogotá-Colombia

INTRODUCCIÓN

Ante los cambios y transformaciones que están generando fuertes tensiones entre las universidades y los mercados laborales, caracterizados estos últimos cada vez más por rasgos de complejidad y dinamismo, se exige que la evaluación curricular se constituya en una estrategia para garantizar la articulación de las ofertas formativas con las demandas de los entornos, signados y mediados por el uso crítico y con sentido de la información y el conocimiento, logrando la calidad de la formación profesional, pero, al mismo tiempo, la evaluación curricular debe convertirse en el proceso previo para diseñar programas académicos atractivos, flexibles y en sintonía con las tendencias de los campos del conocimiento y los sectores socioproductivos.

La evaluación curricular, entonces, debe apuntar hacia programas académicos que aseguren profesionales reflexivos y éticos, que además desarrollen competencias para trabajar en ambientes interdisciplinarios y enmarcados en los principios de la sustentabilidad del desarrollo. En el caso de la evaluación curricular para el diseño de programas de Bibliotecología y Ciencia de la Información,

se plantean retos y perspectivas, relacionadas no sólo con alinear las ofertas de pregrado, manteniendo el núcleo de la profesión —organización de la información con mediación tecnológica— y fortaleciendo en la formación aspectos como alfabetización informacional para la construcción de ciudadanías digitales, lo cual rebasa la dimensión sólo instrumental y técnica.

La evaluación curricular para el diseño de nuevas propuestas formativas debe permitir la identificación de aspectos y áreas emergentes, como posverdad y *fake news*, métricas de la información, evaluación del conocimiento científico, ciencia abierta, gestión editorial, preservación digital a largo plazo, consultoría en el diseño de servicios de información de alto valor agregado, entre otros. Frente a estos campos surgen otros que se proyectan en la perspectiva de la Revolución 4.0, como el caso del Big Data, Internet de las cosas, inteligencia de negocios, formulación de proyectos, articulación de los servicios de información con los modelos y estrategias de formación virtual en las instituciones de educación superior, de lo cual se deduce que la evaluación curricular debe precisar la construcción del continuo de la formación desde el pregrado hacia los posgrados (especializaciones, maestrías y doctorados), puntualizando los temas, alcances y áreas de concentración o énfasis.

En el marco de estos planteamientos, en estas líneas se analizan los retos y perspectivas de la evaluación curricular de los programas académicos en Bibliotecología y Ciencia de la Información, uno de los cuales será mantener la formación integral en el pregrado y diversificar las posibilidades de formación posgradual, todo ello sustentado en procesos de investigación-desarrollo-innovación curricular, didáctica y de evaluación de los resultados de aprendizaje. Se utilizó la sistematización de experiencias de evaluación curricular de pregrado y posgrado en el área como componente esencial de la metodología para concluir que, cuando de evaluación curricular se trata, es importante convocar no sólo las racionalidades de los académicos, sino que se precisa incorporar las de los empleadores, estudiantes y egresados, con objeto de configurar el continuo de la formación desde el pregrado hacia el

posgrado, logrando la cualificación permanente de los profesionales de Bibliotecología y Ciencia de la Información.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los sentidos de la evaluación curricular en el contexto de la educación superior se construyen a partir de modelos pedagógicos que los inspiran. Desde estos modelos es posible identificar concepciones acerca de la formación, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación. Al definir el currículo como un proyecto educativo, social, organizacional e histórico, los procesos para su diseño y de evaluación son fundamentales porque deben garantizar la calidad de la educación. En este sentido, especialistas como Briceño y Chacín (2008, 3-6) plantean que la evaluación curricular se ubica en una perspectiva dialéctica, compleja, contextualizada y participativa que es parte de un entramado cultural que se fundamenta en los valores, normas, creencias, ideologías de los grupos que participan en las instituciones universitarias en diálogo con las comunidades y otros estamentos organizados de la sociedad, lo cual favorece el reconocimiento de la diversidad de mediaciones y negociaciones que puedan producirse en dicho proceso de evaluación.

El carácter dialéctico del proceso de evaluación curricular viene dado por la participación de diferentes grupos e individuos, quienes estructuran su acción en entornos de consensos y disensos, contradicciones, particularidades, singularidades, los cuales deben ser asumidos en sus propias realidades y mantener como finalidad la formación integral del individuo. Lo complejo de la evaluación curricular se relaciona con no sólo aspectos explícitos y objetivables sino con fundamentos axiológicos, ontológicos, filosóficos y epistemológicos que deben ser tomados en cuenta para analizar las prácticas educativas de la institución. Se caracterizan por el conjunto de elementos y factores concatenados entre sí para producir cambios y transformaciones que repercuten en la institución y en el colectivo.

La evaluación curricular es contextualizada, en el sentido de tomar en cuenta el carácter social del aprendizaje y las interrelaciones que se producen en la institución universitaria para el logro de conocimientos. De ahí que debe responder a ese contexto histórico concreto y, por tanto, a los sujetos principales de la educación: los docentes y los educandos. Este aspecto es de fundamental importancia por cuanto los modelos existentes sobre evaluación curricular no deben implementarse sin antes realizar un ejercicio de articulación con las necesidades y situaciones particulares.

Otra de las características de la evaluación curricular es la participación, debido a que implica involucrar a todos los miembros del colectivo universitario: estudiantes, profesores, administradores, empleadores, graduados, expertos y comunidades. El carácter participativo y colaborativo de la evaluación curricular es determinante para que ésta logre su finalidad en cuanto al mejoramiento de la calidad de la educación superior ya que se desarrolla como un proceso que viene de abajo hacia arriba mediante la colaboración de todos los entes involucrados en la situación a evaluar. Ello permitirá lograr una visión integradora e interdisciplinaria de la evaluación y asegurar que el producto esperado exprese un compromiso institucional de todos y cada uno de los involucrados. Facilitará además que cada individuo se sienta parte de un colectivo y participe activamente en el desarrollo de cada una de las fases de la evaluación desde su programación hasta su implantación.

Este elemento teórico generado en la investigación representa una opción para repensar y construir la evaluación curricular y traspasar las fronteras de la evaluación por objetivos para concebirla como un proceso reflexivo en donde se incorporan los valores, creencias, enfoques epistemológicos de los que participan en dicho proceso y todo lo relacionado con la realidad de la institución y del contexto con sus contradicciones, problemas, eventos, situaciones y hechos.

La evaluación curricular es también un proceso crítico y autorreflexivo debido a que se sustenta en la crítica y en la reflexión permanente de las distintas intervenciones que se producen en la sociedad y que son determinantes para la formación del docente.

Desde esta perspectiva, se plantea que en la evaluación curricular se producen encuentros y desencuentros, lo cual induce al establecimiento de compromisos y la construcción de significados como producto de las interacciones comunicativas que se producen en los grupos, individuos y colectivos.

En este orden de ideas, es fundamental la autorreflexión y la crítica permanente con la finalidad de analizar e interpretar los diferentes eventos, datos y hechos de cada uno de los componentes que integran la evaluación del currículo y su relación con la realidad social. Mediante los procesos reflexivos y autorreflexivos que se promueven en la evaluación curricular se potencian los procesos de cambio y la creación de colectivos críticos que se involucran en la búsqueda y solución a los problemas encontrados.

Se asumen los planteamientos de Carr y Kemmis, en cuanto a que “[...] el conocimiento se aborda mediante un proceso de reflexión y de acción de manera continua, el proceso es circular y en espiral, [...] lo que permite una mayor profundización en el asunto y una modificación del plan de acción” (1998, 7). Este elemento teórico de la evaluación curricular se caracteriza además por ser sociocrítico y por enfatizar procesos de comunicación. Sociocrítico en el sentido de que la evaluación curricular pone de relieve los valores del sistema, comunicando abiertamente sus principios y rasgos de manera que sea posible, en todo momento, la discusión permanente, abierta y crítica de la realidad. De esta manera se descubren los supuestos subyacentes de la misma e identidad, compromiso y participación de todo el colectivo.

Bajo esta consideración, los actores inmersos en el proceso de la evaluación son autogestionarios y están comprometidos con todas y cada una de las fases del proceso evaluativo. Son críticos, objetivos, emancipadores, con ideología socialmente crítica, participativa, constructiva, colaborativa y con miras a la transformación y cambio social. Estas aspiraciones deben considerarse como metas del proceso de evaluación.

En este contexto, se considera la autoevaluación y la coevaluación como estrategias fundamentales para dar respuesta a las necesidades, intereses y posibilidades de la comunidad institucional

que a su vez es transformadora de los cambios y protagonistas de sus propios procesos.

ALGUNOS MODELOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR. LA POSIBILIDAD DE SU APLICACIÓN EN PROGRAMAS DE PREGRADO Y POSGRADO DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN

La evaluación curricular se define como el conjunto de acciones sistemáticas orientadas a generar información clave para el mejoramiento continuo de los programas académicos. Se trata de un proceso que tiene importantes compromisos con la calidad de la educación, traducida en planes de estudios en sintonía con las necesidades del entorno, apoyada en políticas institucionales, condiciones infraestructurales, recursos técnicos, tecnológicos, logísticos, talento humano calificado y otros elementos que deben asegurar el cumplimiento de procesos formativos pertinentes e innovadores.

La revisión de la literatura en temas de diseño, evaluación y gestión educativa evidencia que existen diversos modelos de evaluación curricular, tales como el de Chamorro (2020), Inciarte (2015), Téllez (2011), Carrera (2009), González Agudelo, Duque Roldán y Álvarez Osorio (2007), Santos (2009), Restrepo, Sánchez y Uribe (2006) y Pizano (2000). Estos modelos coinciden en plantear que la evaluación curricular debe organizarse teniendo en cuenta, en primer lugar, concepciones teóricas que deben perfilar qué se va a entender por evaluación, quiénes deben participar en el proceso, cuáles categorías, indicadores y aspectos se deben evaluar, de acuerdo con el alcance y propósitos de la evaluación, y cuáles técnicas y procedimientos deben acompañar el proceso.

En el modelo expuesto por Chamorro (2020, 5-7) se aprecia una visión sistémica, al considerar elementos fundamentales como: el contexto, la entrada, el proceso y sus resultados. Cabe destacar que el proceso incluye los modos en los cuales el currículo diseñado se concreta en el aula mediante el currículo enseñado, destacando el papel preponderante que tiene el clima organizacional y el

clima del aula. Como parte de los resultados, este modelo integra la satisfacción de los estudiantes y el impacto de la oferta formativa en la sociedad. Por otra parte, el modelo de Inciarte (2015, 12-14), de una clara matización hacia la formación posgradual, organiza un proceso evaluativo que toma en cuenta los procesos curriculares de: diseño, gestión, ejecución y evaluación, además de los componentes de orden institucional que bajan deductivamente desde las políticas institucionales hasta las estrategias utilizadas para lograr la formación.

El modelo de Téllez (2011) coincide con el de Inciarte (2015) en elementos esenciales, tales como: los requisitos de ingreso de los participantes, el apoyo institucional y documentos de políticas, así como la organización curricular a nivel macro y micro. Otro componente que debe considerarse en la evaluación curricular es el plan de desarrollo como horizonte para el logro de los objetivos y metas, en el marco de las prioridades nacionales. También se revisó y analizó el modelo de Carrera (2009, 8-12), según el cual se observa el diseño curricular en el contexto de la investigación y la extensión. La infraestructura es un componente esencial en esta propuesta, por cuanto implica tomar en cuenta las condiciones y los recursos para que se den de una forma adecuada los procesos de formación.

González Agudelo, Duque-Roldán y Álvarez-Osorio (2007) y Santos (2009, 20-24) asumen la idea de eslabones del proceso de evaluación y señalan que éstos deben estructurarse en torno a los siguientes pasos: revisión de archivos, reconstrucción histórica de la información, recolección de información desde los estudiantes y profesores, interpretación de la información, síntesis de la información. Su modelo se centra en una mirada procesual que descompone la acción de evaluar desde una mirada sistémica e integral que considera la totalidad de actores, insumos y actividades. Restrepo, Sánchez y Uribe (2006, 20-27) plantean en su modelo los actores que participan en los procesos de formación: estudiantes, docentes, programas, administración, entorno y evaluación del aseguramiento de la calidad. Este modelo coincide con los mencionados, sobre todo en lo que respecta a los aspectos de gestión y de los actores que intervienen en el proceso.

Finalmente, el modelo de Pizano (2000, 13-15) plantea una secuencia de pasos que van de la evaluación del diseño a la implementación y los resultados; se apoya en la recolección de información en fases apropiadas, las cuales deben sistematizarse de modo que se cuente con la fuente que integre todo el proceso de evaluación.

Luego de la revisión e identificación de los principales componentes constitutivos de los modelos de evaluación curricular, es importante destacar que en el caso de la evaluación de los programas académicos de pregrado y posgrado de Bibliotecología y Ciencia de la Información, los resultados de este proceso deben apoyar la búsqueda permanente de la calidad, lo cual implica considerar las áreas centrales de la formación que históricamente han estructurado este campo de conocimiento, así como áreas emergentes, las cuales han estado reconfigurando las prácticas bibliotecológicas y de información, tales como: los retos que el desarrollo sostenible está planteando a los servicios bibliotecarios y de información, los problemas de la desinformación y las *fake news*, que han revalorizado el papel de la alfabetización informacional, los desafíos que las industrias 4.0 plantean a los profesionales de la información, una de cuyas competencias esenciales será el desarrollo del pensamiento analítico y estratégico, entre otras. Los procesos de evaluación curricular en los pregrados y posgrados en Bibliotecología y Ciencia de la Información serán entonces acciones estratégicas que deben situarse en una perspectiva de revisión permanente y de articulación de los programas con las necesidades cada vez más complejas que seguirán surgiendo.

ALGUNAS LECCIONES APRENDIDAS DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR DE PREGRADO Y POSGRADO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN

Las lecciones aprendidas que a continuación se presentan sobre la evaluación curricular son producto de la participación activa en este tipo de procesos, desarrollados en pregrado y posgrado en universidades de Venezuela y Colombia que ofrecen programas

académicos en Bibliotecología y Ciencia de la Información. Como parte esencial de la metodología utilizada para plantear las lecciones aprendidas se tiene la sistematización de experiencias en diversos escenarios de discusión, diseño y evaluación del currículo en el campo bibliotecológico.

Primera lección: construya una comunidad para la evaluación del currículo. En la evaluación del currículo de Bibliotecología y Ciencia de la Información se requiere contar con un equipo cohesionado de trabajo, que no sólo conozca y comparta la visión y misión de la institución educativa, sino que pueda generar sinergias, mediadas por valores como compromiso pedagógico y curricular con el mejoramiento continuo y la calidad de los procesos de formación. Los valores de empatía y el diálogo son fundamentales para la construcción de una comunidad que permita evaluar el currículo, considerando, además de aspectos de orden técnico e instrumental, los de orden estratégico y prospectivo. En este sentido, la comunidad debe incluir estrategias como: la reflexión de los modelos de evaluación compatibles con las condiciones del contexto y de la naturaleza y alcance del campo bibliotecológico y de información. También se deben considerar los documentos y lineamientos curriculares de la institución, incluidas las políticas o los planes de desarrollo, entre otros referentes de sentido.

Segunda lección: utilice una variedad de métodos y técnicas para recabar información interna y externa a la institución que apoye el proceso de evaluación curricular. Los métodos y técnicas de recolección de información para desarrollar la evaluación curricular en Bibliotecología y Ciencia de la Información son variados y pueden incluir mixturas entre opciones cuantitativas y cualitativas, es decir, encuestas, cuestionarios estructurados, entrevistas, grupos focales, dirigidos a los actores que viven y hacen parte de los procesos de formación. Estas técnicas deben contemplar la recolección de información relacionada con las percepciones, sugerencias y aportes de los estudiantes, de los profesores, expertos, investigadores y egresados de los programas de pregrado y posgrado. Se sugiere como estrategia de integración analítica de los resultados la triangulación de información proveniente de diversas fuentes.

Las técnicas utilizadas en la evaluación curricular de programas de pregrado deben identificar campos y áreas emergentes, a las cuales se les debe dar atención sistemática mediante el diseño de ofertas formativas, traducidas en diplomados, especializaciones y maestrías. Los datos que se derivan de estos métodos y técnicas deben evidenciar no sólo vacíos y falencias de los procesos de formación, carencias en la infoarquitectura y en las condiciones físicas, logísticas y técnicas, sino también sus fortalezas y aspectos que planteen saltos cualitativos de los programas.

Tercera lección: diseñe un plan para la mejora continua frente a los resultados de la evaluación. El proceso de evaluación curricular en Bibliotecología y Ciencia de la Información quedaría incompleto sin un uso adecuado y estratégico de los resultados. El aseguramiento de la calidad y la mejora de los procesos de formación son las metas de la evaluación curricular. Por lo tanto, se debe diseñar un plan de mejora continua que coloque su acento en los vacíos, rasgos de desarrollo potencial y falencias que se deban mejorar en cuanto a la estructura del programa académico, la planta docente, los recursos y medios educativos, la planeación de la investigación y la extensión. El plan de mejora debe precisar los tiempos, responsables, recursos y logros esperados en el corto, mediano y largo plazo.

Es posible que dentro del plan de mejora se deban incluir creación de nuevos programas, actualización de aspectos curriculares, temáticos y didácticos, entre otros. Por ejemplo, de acuerdo con la experiencia en evaluación de programas de Bibliotecología y Ciencia de la Información, los egresados, en ocasiones, proponen que se fortalezcan aspectos de la formación profesional o que se ofrezcan cursos, diplomados o programas de posgrado para la cualificación permanente de las competencias en organización de información, gestión del conocimiento, herramientas y aplicaciones tecnológicas para el desarrollo de funciones en los sistemas y servicios de información. El trabajo inter y transdisciplinar es un elemento que se menciona con mucha frecuencia en los procesos de evaluación curricular en este campo de conocimiento, sobre todo por la transversalidad de la información y la pertinencia de su uso y apropiación en diferentes escenarios socioproductivos.

Cuarta lección: sistematice y documente el proceso, señalando aprendizajes y retos que plantea el trabajo de evaluación curricular. La sistematización de las experiencias ha estado ganando terreno, no sólo como técnica de investigación, sino como proceso que permite reflexionar sobre lo ocurrido en la evaluación, los actores que participaron, las rutas y secuencias metódicas, los resultados obtenidos, los grados de articulación de los programas con las necesidades del entorno y las tendencias del campo bibliotecológico, así como también la inclusión de las principales orientaciones epistemológicas, teóricas, metodológicas y prácticas que guían la formación de los profesionales en este campo de conocimiento.

CONCLUSIONES

La evaluación curricular tiene como norte el aseguramiento de la calidad y la mejora continua de los programas académicos de pregrado y posgrado. En el campo de la educación bibliotecológica y de los estudios de información, evaluar el currículo implica considerar las trayectorias y los itinerarios histórico-pedagógicos y didácticos construidos en las instituciones de educación superior, así como tomar en cuenta los modelos de evaluación curricular con sus métodos, técnicas, instrumentos, variables e indicadores fundamentales que arrojan información esencial sobre el impacto de la formación recibida, el aporte al campo de conocimiento desde procesos de investigación y las formas que permiten generar procesos de extensión y proyección social. Frente a estas apuestas, se requiere contar con equipos de trabajo comprometidos con la calidad y la excelencia.

Las lecciones aprendidas que se plantean incluyen la necesidad de conformar comunidades de reflexión y acción sobre los procesos de evaluación curricular, enmarcadas en principios de participación y diálogo constructivo. También se considera el uso de técnicas e instrumentos de evaluación en los que se privilegie la estrategia de triangulación, sustentada en la mixtura de métodos cuantitativos y cualitativos. La sistematización de experiencias de

evaluación curricular como técnica de investigación es otra de las lecciones aprendidas que se proponen como un camino que permite activar el pensamiento circular y las acciones orientadas a documentar, contando con elementos de juicio que permiten incrementar los saberes educativos y evaluativos, comprometidos con la transformación de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Briceño, Magally, y Migdy Chacín. 2008. "Elementos teóricos para sustentar la evaluación curricular como proceso de transformación y construcción social de las universidades venezolanas". *Investigación y Postgrado* 23, no. 3: 69-97, http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872008000300004&script=sci_arttext.
- Carrera, Beatriz. 2009. "Modelo de evaluación curricular para los estudios de postgrado en la UPEL. Universidad Pedagógica Experimental Libertador". *Revista de Investigación* 33, no. 67: 59-80, http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142009000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Chamorro, Diana. 2020. "Un modelo para la evaluación curricular". En *Investigación evaluativa curricular: un camino a la transformación del aula*, compilado por Diana Chamorro y Mónica Borjas, 21-50. Barranquilla: Universidad del Norte. <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/9252/9789587892185%20eInvestigacion%20evaluativa%20curricular.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=35>.
- González Agudelo, Elvia María, María Isabel Duque Roldán y Martha Cecilia Álvarez Osorio. 2007. "Un modelo de evaluación curricular alternativo y pertinente con el diseño curricular basado en la solución de problemas para la formación de profesionales: Caso Programa de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia". *Contaduría Universidad de Antioquia* 51: 105-130, <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cont/article/view/2151/1752>.

- Inciarte, Alicia. 2015. "Evaluación integral de programas de postgrado". *La calidad de pregrado y posgrado: Una mirada iberoamericana*, coordinado por Elia M. Espinosa y Víctor M. Rosario Muñoz, 19-33. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas.
- Pizano, Guillermina. 2000. "Modelos de evaluación curricular". *Revista Investigación Educativa* 4, no. 6: 15-22, <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7640>.
- Restrepo, Raquel, Mauricio Sánchez, y Alicia Uribe. 2006. "Aseguramiento de la calidad en los programas de posgrado: Guía para la autoevaluación y evaluación por pares externos". Medellín: Universidad de Antioquia.
- Santos Caicedo, Doris A. 2009. "Guía para la autoevaluación de programas de posgrado". Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. http://www.autoevaluacion.unal.edu.co/e107_files/downloads/AUTOEVAL_2009/EL_PROYECTO/GUIA_DE_AUTOEVALUACION/GUIA_DE_AUTOEVALUACION_POS_MAYO_2009_CON_ANEXOS.pdf.
- Téllez, M. 2011. "Lineamientos e instrumentos para la evaluación curricular de programas de postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez". Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. <http://www.postgrado.unesr.edu.ve/WWW/doc/lineamientos.pdf>.

El mercado laboral en el Colegio de Bibliotecología de la UNAM

ERIC MARCIAL GONZÁLEZ NANDO

EVA GABRIELA LEYVA CONTRERAS

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

INTRODUCCIÓN

El mercado laboral real de los egresados del Colegio de Bibliotecología (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México) es amplio, por lo cual es necesario conocer la preparación que se brinda dentro de la universidad, así como compararla con la exigencia del mercado laboral de los bibliotecólogos.

Para conocer no sólo el sustento teórico de cada disciplina sino su funcionalidad a nivel institucional y social es necesario estar al tanto de su desenvolvimiento laboral y el impacto que aquélla tiene en el mercado laboral.

Para que un plan de estudios —sobre cualquier disciplina— cumpla con su principal deber que es preparar profesionales capaces de realizar tareas profesionales y que logren desenvolverse en el mercado laboral, así como satisfacer las necesidades sociales, es necesario que se realicen estudios donde se conozcan las actividades que se les pide realizar en el mercado laboral y, así, prepararlos directamente para la realidad de las ofertas laborales.

En distintas ocasiones, pareciera que la preparación universitaria no va de la mano con una calidad de vida, lo cual se ve afectado por el contexto de desvirtualización de las profesiones a nivel nacional, crisis económicas dentro del país o la baja calidad en la preparación de los profesionales.

EL BIBLIOTECÓLOGO

Se entenderá como *bibliotecólogo* a “aquella persona que maneja, controla y resguarda información en cualquier ámbito” (Rodríguez Gallardo 1998) y en cualquier soporte, sea para su difusión, resguardo, preservación o manipulación, con la finalidad de que ésta sea accesible, recuperable y que se encuentre en las condiciones óptimas para su consulta.

La *información* es el conocimiento plasmado en un soporte fijo por medio del cual pueda ser transmitida; por su parte, los *soportes de información* son “aquellos dispositivos que nos permiten almacenar información” (INCIBE sf) y esto puede ser por medios físicos o digitales. Al ser el libro el soporte de información mayormente conocido y la biblioteca la institución donde se resguarda la información, prioritariamente en este soporte, es de suponer que se considere que el bibliotecólogo debe de permanecer inmerso dentro de estos recintos resguardando los libros, sin mencionar la carga histórica que la profesión trae consigo. Por lo anterior hay que reconocer que

[...] la sociedad está en constante cambio, evoluciona y desarrolla nuevos mecanismos de convivencia y comunicación, por lo que el bibliotecólogo debe estar atento a dichos cambios para ser parte fundamental de los mismos y poder cumplir con la labor social que le ha sido encomendada (Escalona 2006, 63).

Es por ello que el bibliotecólogo tiene que encontrarse en una búsqueda constante de nuevas áreas donde poder desenvolverse plenamente.

COLEGIO DE BIBLIOTECOLOGÍA

El mapa curricular de cualquier plan de estudios debe cumplir con los requerimientos del contexto social de la profesión para cumplir con el compromiso que se adquiere de formar profesionales que se desenvuelvan en el mercado laboral. De esta forma, podemos definir el *mapa curricular* como un documento en el cual se integran todos los elementos teóricos y el desarrollo de materias y programas que sustentan la preparación en el aula para la formación de profesionales.

Como profesionales de la información, es una obligación mantenerse al día en formatos para difusión y distribución de la información, en las leyes que regulan la forma en la que puede ser tratada, en el desarrollo tecnológico que brinda herramientas de crecimiento social y laboral y, técnicamente, en todo. Es por esto que es necesario contar con herramientas sólidas desde la formación en licenciatura que logren desenvolver al profesional de la información en un mercado laboral y en una realidad social de forma eficaz.

El plan de estudios que actualmente se plantea para la licenciatura se actualizó en 2011 y fue aprobado en 2014 (Colegio de Bibliotecología 2019). Consta de 52 asignaturas, de las cuales 43 son obligatorias y 9 son optativas. El objetivo general del plan de estudios es:

[...] formar profesionales integrales y actualizados, con sólidas bases para administrar, organizar, difundir y recuperar la información, así como promover su uso entre los diferentes sectores de la sociedad nacional e internacional, y, con ello, contribuir al desarrollo científico, tecnológico, cultural y educativo de dicha sociedad (FFyL 2013).

Algunos de los objetivos particulares son: identificar los principios, normas y sistemas para la organización bibliográfica y documental, identificar métodos y técnicas de investigación, conocer el desarrollo de la disciplina, diseñar servicios en relación con la

demanda de la sociedad, administrar los distintos tipos de bibliotecas, unidades de información y aplicar la tecnología disponible que cubra los objetivos anteriores.

Partiendo del objetivo general en comparación con los objetivos particulares, es evidente una fractura por la cual estos últimos se inclinan a cumplir sólo con la primera parte del objetivo general, “formar profesionales integrales y actualizados, con sólidas bases para administrar, organizar, difundir y recuperar la información”. Se observa que el enfoque hacia el cual el profesional de la información debe cubrir sus servicios es únicamente dentro de la biblioteca o unidad de información y sólo se cubren las actividades bibliotecológicas típicas y estigmatizadas.

La bibliotecología es una disciplina que ha existido durante siglos y su campo de acción va desde la preservación, organización y difusión, hasta el uso de la información, con la finalidad de satisfacer los requerimientos de los individuos para tener un crecimiento y desarrollo dentro de la sociedad (FFyL 2013).

Es por esto que la preparación superior debe enfocarse a satisfacer las necesidades disciplinares sin dejar de observar las necesidades sociales que, como profesionales, estamos obligados a cumplir.

Las áreas del conocimiento hacia las cuales va enfocado el plan son: organización bibliográfica y documental (OBD) (7),¹ administración de servicios de información (ASI) (5), recursos bibliográficos y de información (RBI) (8), servicios bibliotecarios (SB) (7), tecnologías de la información e investigación (TII) (7) y docencia e investigación bibliotecológica (DIB) (9). Las áreas que se tratarán serán con base en las materias y áreas obligatorias, para fines de homologación del conocimiento hacia la preparación de los profesionales, por lo cual no se tomarán en cuenta las materias optativas

1 El número entre paréntesis representa la cantidad de materias correspondientes al área de conocimiento.

del plan de estudios. Como se observa de los datos expuestos, el área de conocimientos que tiene un menor número de materias a lo largo de la licenciatura es la de ASI, mientras que la de mayor número de materias es el área de IDB; el resto de las áreas cuenta con un número estándar de siete materias por área. La correspondencia entre el mercado laboral y la preparación teórica que acabamos de desarrollar se tratará más adelante.

OFERTA LABORAL Y DEMANDA

La oferta laboral se compone por distintos factores que intervienen en todo el proceso del mercado laboral, desde las personas que participan de forma activa como aspirantes a formar parte de este mercado (empleados y desempleados), el tipo de trabajos en los cuales se requieren de personas con determinadas habilidades y preparación, hasta la calidad del trabajo en cuanto a horas de trabajo, lugar y sueldos. En general, la oferta laboral se constituye por los empleadores que requieren de una cantidad de personas de determinadas profesiones o con determinadas habilidades para que realicen actividades específicas, sean éstas profesionales o no.

La demanda, por su parte, consiste en “el resultado agregado de las decisiones de contratación de unos empleadores [...] que tomarían en consideración en cada caso la productividad marginal del trabajo a emplear, y el coste laboral que supondría la nueva contratación” (Miedes y Asensio 2003, 100). En resumen, la demanda se conforma por todas aquellas personas que aspiran a realizar una actividad determinada.

Murillo López (1994) hace mención de distintos tipos de subempleos que se pueden encontrar: subempleo visible —personas que están dispuestas a trabajar una cantidad de tiempo mayor a lo establecido— y subempleo invisible —cuando una persona no logra desarrollarse de forma plena en su trabajo explotando sus conocimientos y habilidades—, actitudes laborales que van de la mano con el miedo a perder un empleo, por poco prometedor que éste sea. Oferta y demanda: siempre habrá alguien dispuesto a

realizar esa tarea por la misma o menor paga o las mismas o peores condiciones.

A pesar de que se encuentran en México grandes industrias que emplean a miles de mexicanos al año en distintas áreas, no se cuenta con una relación directa entre las ofertas laborales y niveles de escolaridad o sueldo, por lo que, como ya lo han estudiado otros autores, existe una forma de desvalorización de las profesiones en las cuales se necesitan personas dispuestas a realizar ciertas actividades y a aceptar un sueldo mínimo sin importar la preparación profesional.

El profesional bibliotecólogo debe contar con ciertas aptitudes, capacidades y conocimientos que representen la imagen del profesional y su formación para poder llevar a cabo las actividades correspondientes a las necesidades que el mercado laboral demanda.

El mercado laboral del bibliotecólogo se ha visto afectado en las últimas décadas debido a la poca normalización que se tiene sobre los trabajos en los que este profesional puede desarrollarse, el desconocimiento o poco interés de su parte por salir de la zona de confort y por su persistencia dentro de las unidades de información, por lo cual, gran parte de los egresados se han ido desarrollando dentro de la administración bibliotecaria, los servicios bibliotecarios y los procesos técnicos. Retomando los previos estudios de la doctora Escalona, se consideran las áreas tradicionales del bibliotecólogo aquellas que se desarrollan dentro de las unidades de información, entendidas como “aquellas que dentro de una institución se encargan de la gestión de la información contenida en los documentos (archivos, bibliotecas, centros de documentación)” (Vaquero Pulido 2010) y es esta tradición lo que ha limitado la visión por parte del profesional sobre el campo de acción donde puede explotar las habilidades adquiridas a lo largo de su preparación, olvidando que la sociedad del conocimiento le permite ampliar su campo de trabajo y volverse indispensable para el desarrollo social.

Según las habilidades con las cuales se egresa de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información y el escenario que se plantea en el proyecto de modificación del plan de estudios

de la licenciatura, los sectores laborales en los cuales se puede desenvolver el profesional bibliotecólogo son: organismos gubernamentales, instituciones educativas, organismos internacionales, organismos de base comunitaria, banca y seguros, compañías de servicio y consultoría, industria, instituciones de investigación, industria editorial y de la información, medios de comunicación y publicidad, centros de información y sistemas y demás unidades de información, en actividades profesionales como la administración de bibliotecas así como en el desarrollo de propias fuentes de empleo como empresarios de la información, consultores, asesores independientes y desarrolladores de sistemas de información (FFyL 2013).

OFERTAS LABORALES

La búsqueda de ofertas laborales en las páginas seleccionadas se realizó a partir de dos términos distintos que fueron “bibliotecología” y “bibliotecólogo”, esto aplicado a cada página debido a que en algunas se encuentran las ofertas laborales bajo etiquetas como “se busca licenciado en bibliotecología” o “se solicita bibliotecólogo”. Se decidió no emplear las variantes de la profesión con el fin de conocer qué tan buscado es un profesional bibliotecólogo por ese término y, probablemente, el conocimiento de la licenciatura, profesión o ciudad; hacerlo de otra forma habría implicado un conflicto de identidad profesional al buscar mediante distintos términos y esto daría pauta a una búsqueda más extensa, lo cual no es el fin de la presente investigación.

En OCCMUNDIAL² durante el mes de marzo se encontró que los títulos del empleo en los cuales se requieren bibliotecólogos se dividen en cinco grandes apartados: bibliotecario, administrador, encargado de biblioteca, auxiliar de biblioteca y coordinador. Por otra parte, las principales actividades a realizar se dividen en:

2 <https://www.occ.com.mx/>.

actualización bibliográfica en acervo físico o digital (3),³ mantenimiento de acervo (1), reportes de distintos tipos, como de adeudos, actividades o préstamos (3), servicios a usuario o atención a clientes (4), supervisión de procesos técnicos (1), creación de actividades de difusión (1), diseño de estrategias tecnológicas (2), administración de acervo digital (2) y coordinación de actividades (2); una de las ofertas laborales no hace mención del tipo de actividades que se requieren realizar en el empleo. En cuanto a los sueldos que se ofrecen para los profesionales bibliotecólogos (haciendo énfasis en que se especifica tener el grado de licenciatura) oscilan entre los \$ 4 750.00 y los \$ 15 000.00 que es una diferencia enorme, para quedar un promedio de \$ 9 950.00 de sueldo para un profesional bibliotecólogo licenciado; en dos de las ofertas laborales no se menciona el sueldo.

En INDEED⁴ durante el mes de marzo se encontró que los títulos de empleo en los que se requieren bibliotecólogos se dividen en: bibliotecario, asistente, coordinador, líder comercial, representante de ventas y promotor de seguros. Por otra parte, las actividades a realizar se dividen en: administración y actualización de material físico y digital (3), control de material (4), coordinación de asistencia a la unidad de información (2), manejo de plataformas (1), planeación y evaluación de programas de educación (1), servicio bibliotecario o atención a clientes (2), realización de reportes de distinto tipo (2), supervisión de procesos técnicos (1), supervisión de servicios (1), servicio de *outsourcing* (1) y negociaciones (1); una de las ofertas laborales no menciona el tipo de actividades que hay que realizar. Con lo que respecta a los sueldos, oscilan entre \$ 2 500.00 y \$ 18 000.00, que crean un promedio de \$ 9 750.00 de sueldo mensual para un profesional bibliotecólogo con grado de licenciatura; en una oferta no mencionan el sueldo que se ofrece.

3 Los números entre paréntesis indican cuántas de las ofertas laborales solicitan las actividades.

4 <https://www.indeed.com.mx/>.

En la bolsa de trabajo del Colegio durante el mes de marzo se encontró que los títulos de oferta de empleo se dividen en: auxiliar de archivo, coordinador de biblioteca, responsable de biblioteca, bibliotecario y ejecutivo de servicios. Las actividades a realizar se conjuntan en: ordenar archivo (2), entrega y recuperación de documentos (1), coordinación y administración de biblioteca (1), manejo de personal (1), organizar base de datos (1), servicios a usuario o cliente (4), realizar informes (1), organizar feria del libro (1), realizar reseñas (1). Aquí, los sueldos oscilan entre \$ 4000.00 y \$ 13000.00, que dan un promedio de \$ 8800.00 mensuales para un bibliotecólogo con licenciatura.

En OCCMUNDIAL durante el mes de abril se encontró que los títulos de las ofertas de trabajo se dividen en: bibliotecario, responsable de archivo, administrador de contenidos digitales, coordinador de biblioteca, auxiliar de biblioteca y asesor bibliotecario. Las actividades a realizar son: brindar servicios a usuarios o clientes (3), registrar el material sugerido (2), digitalizar archivo (1), ordenar y administrar archivo tanto físico como digital (3), monitorear tendencias tecnológicas (1), realizar reportes de distintos tipos (1), programar cursos (1), coordinar proyectos (1) y manejar la biblioteca digital (1). Los sueldos oscilan entre \$4750.00 y \$9000.00, dando un promedio de \$7212.00; tres de las ofertas laborales no contienen sueldo a ofrecer o tratar.

En INDEED durante el mes de abril se encontró que los títulos de las ofertas de trabajo se dividen en: asistente administrativo, responsable de repositorio, administrador de medios digitales, facilitador de cómputo, bibliotecario y asesor bibliotecario. Las actividades a realizar son: apoyo en recursos humanos (1), controlar y asegurar documentación tanto física como digital (3), brindar servicios a usuarios o clientes (2), estandarizar estructura de repositorio (1), diseño de estrategias (1), monitoreo de tendencias tecnológicas (1), encargado de biblioteca tanto física como digital (2) y docencia (1); en dos de las ofertas no se menciona qué tipo de actividades hay que realizar. Los sueldos oscilan entre \$ 5000.00 y \$ 7555.00, dando un promedio de \$ 6703.00 para un bibliotecólogo licenciado; en tres de las ofertas no menciona el sueldo a tratar.

CONCLUSIÓN

Las áreas bajo las cuales se encuentra estructurado el plan de estudios del Colegio de Bibliotecología se fundamenta en las áreas de conocimiento que maneja el Colegio Nacional de Bibliotecarios (CNB); según estas áreas el profesional bibliotecólogo o de la información, una vez terminada la licenciatura, se encuentra preparado para: realizar tareas con referencia a la organización bibliográfica y documental, administrar unidades de información, conocer e investigar sobre temas que conciernen a la historia de la profesión o todo lo relativo a ella, brindar servicios bibliotecarios y de la información y conocer e incluso desarrollar tecnologías de la información.

Según las actividades que destacaron en las ofertas laborales tenemos: mantenimiento, control y orden de acervo, sea en formato físico o digital —lo cual podemos centrar en el área de OBD—; brindar servicios a usuarios o a clientes, según la función de la institución o empresa —lo cual se centra en SB—; actualización de acervo —que también entra como parte de SB—; realización de reportes —para lo cual no se prepara de forma explícita dentro del sistema, ya que aquí entran otros temas no profesionales, como saber redactar—; coordinar y administrar una unidad de información —que se ubica dentro de ASI— y manejar plataformas —lo cual se centra en el área TII—; las actividades de difusión pueden ingresar como SB y el diseño de estrategias tecnológicas en TII.

Por último, quedan actividades que no fueron recurrentes en todas las ofertas pero que son igual de importantes debido a que se solicitan para algunos de los empleos, como son: supervisión de procesos técnicos, planeación y evaluación de programas, brindar servicios *outsourcing*, negociar, recuperar documentos, realizar reseñar, digitalizar material, apoyar en recursos humanos y dar clases.

En lo que respecta a las áreas de estudio que brindan durante la licenciatura y el mercado laboral actual, parecen coincidir. Aunque cabe aclarar que fueron muy pocas las ofertas en las cuales se solicitaba un bibliotecólogo fuera de una unidad de información,

lo cual nos da pie a considerar que es necesario que se continúen posicionando dentro de todo el campo laboral que se puede abarcar como profesionales de la información.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar González, María Guadalupe. 2015. "El mercado de trabajo del bibliotecólogo: su construcción a través de las trayectorias laborales de los egresados de posgrado". Tesis de Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Azotla Álvarez, Magdaleno. 2017. "La educación bibliotecológica en México: tendencias y proyecciones". Tesis de Doctorado en Bibliotecología y Estudios de la Información. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrillo Regalado, Salvador, y Jesús G. Ríos Almodóvar. 2009. "La oferta de trabajo en los estudiantes de licenciatura en México". *Revista de la Educación Superior* 38 (3), no. 151: 39-55, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416811004>.
- Chacón, Lucía. 2006. "El profesional de la información: oportunidades laborales y desarrollo profesional". I Congreso Internacional y VI Congreso Nacional de Bibliotecarios, Documentalistas y Archivistas. Asunción, 16 y 17 de octubre.
- Colegio de Bibliotecología. 2019. "Antecedentes del Colegio". Colegio de Bibliotecología. <http://colegiodebibliotecologia.filos.unam.mx/antecedentes/>.
- Escalona Ríos, Lina. 2004. "Mercado y ejercicio profesional del bibliotecólogo en México". *Investigaciones Bibliotecológicas* 19, no. 38: 161-182.
- . 2006. *Formación profesional y mercado laboral: vía real hacia la certificación del bibliotecólogo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

- Escalona Ríos, Lina. 2008. *Flexibilidad curricular en la educación bibliotecológica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Facultad de Filosofía y Letras. 2013. "Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información". Colegio de Bibliotecología. <http://colegiodebibliotecologia.filos.unam.mx/files/2014/07/tomo-I-junio.pdf>.
- Gibaja, Violeta. 2013. "El bibliotecario como profesional de la información: horizontes laborales más allá de la biblioteca". *Información, Cultura y Sociedad* no. 29, 49-76, http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402013000200004.
- Instituto Nacional de Ciberseguridad de España (INCIBE). sf. Instituto Nacional de Ciberseguridad. www.incibe.es.
- Miedes Ugarte, Blanca, y José Asensio Coto. 2003. La estructura de la oferta laboral en el mercado de trabajo local. *Temas Laborales: Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social* 69: 99-120, <http://hdl.handle.net/10272/10815>.
- Montoya, Juan David. 2012. "Actividades económicas de México". Actividades económicas. <http://www.actividadeseconomicas.org/2012/04/actividades-economicas-de-mexico.html>.
- Murillo López, José de Jesús. 1994. "Formación y prácticas profesionales del bibliotecólogo". Tesis de Licenciatura en Bibliotecología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reyes Herrera, Laura. 2001. "Influencia de la formación profesional en el mercado de trabajo de los titulados del Colegio de Bibliotecología de la UNAM". Tesis de Licenciatura en Bibliotecología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Roggau, Zunilda. 2006. Los bibliotecarios, el estereotipo y la comunidad. *Información, Cultura y Sociedad* 15, no. 12: 13-34.
- Rodríguez Gallardo, J. Adolfo. 1998. *Hacia la recuperación de la formación humanística del bibliotecólogo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Vaquero Pulido, José Raúl. 2010. "Las Unidades de Información (Archivos, Bibliotecas y Centros de Documentación) en el contexto de la Transparencia y el Acceso a la información pública". México: Fundación Ciencias de la Documentación. http://www.infodf.org.mx/iaipdf/colaboracion/ui_taip_cd.pdf.
- Vega de Deza, Aurora de la. 2005. "El mercado laboral y la formación de los bibliotecólogos". *Bibliotecas* 23, no. 1, <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/bibliotecas/article/view/445/387>.

La educación bibliotecológica en América Latina: en busca de la calidad

LINA ESCALONA RÍOS

Coordinación de Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información

INTRODUCCIÓN

La calidad es un término ambiguo y manejado desde muchas perspectivas, desde su relación con la excelencia hasta lo subjetivo que es, ya que depende de lo que cada individuo entienda por ella. Sin embargo, para los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos, este concepto es de suma importancia, ya que se relaciona con la forma en la que se están llevando a cabo procesos y servicios educativos que garanticen a la sociedad profesionales que respondan a sus requerimientos.

La calidad de la educación en las instituciones de educación superior (IES) se ha puesto en duda a nivel internacional y por ello se ha implementado una serie de procesos de evaluación que conducen a las autoridades educativas y a las comunidades académicas a establecer e involucrarse en dichos procesos para hacer transparente la calidad de las mismas.

En todos los países se han establecido instituciones u organismos de evaluación de programas educativos con determinadas características y funciones, pero para lograr la acreditación en cualquiera de estos organismos se sigue un proceso similar en

Educación bibliotecológica...

busca del reconocimiento de la calidad de los programas educativos. El objetivo de este trabajo es analizar dicho proceso. Se inicia con un diagnóstico general de la educación bibliotecológica en algunos países de América Latina para después indicar el proceso de evaluación que han seguido y los problemas a los que se han enfrentado.

LA EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA EN AMÉRICA LATINA

La educación formal y sistemática en bibliotecología en América Latina es relativamente joven, más bien está entrando en la etapa de la madurez ya que los primeros cursos sistematizados, con programas establecidos, datan de 1912, aunque los programas formales en instituciones educativas se dan cuatro años después con la fundación de la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archiveros en México 1916. En 1922 inician los estudios de bibliotecología en Argentina. Como se puede observar en el cuadro 1, en general las escuelas surgen en la región hacia mediados del siglo XX.

Cuadro 1. Origen de los programas de Bibliotecología en América Latina

País	Año de inicio de la educación bibliotecológica	Institución
México	1916	Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archiveros
Argentina	1922	Universidad de Buenos Aires
Panamá	1941	Universidad de Panamá
Perú	1943	Escuela de Bibliotecarios, dependencia de la Biblioteca Nacional
Uruguay	1943	Escuela de Bibliotecarios
Venezuela	1948	Escuela de Bibliotecología y Archivología, Universidad Central de Venezuela
Chile	1949	Universidad Tecnológica Metropolitana de Santiago de Chile
Colombia	1956	Escuela Interamericana de Bibliotecología
Costa Rica	1968	Universidad de Costa Rica

En América Latina, al igual que en otras regiones, la educación bibliotecológica ha tenido que enfrentar una serie de retos que han asumido las instituciones educativas de manera diferente, de acuerdo con las particularidades de cada una de ellas. Uno de estos retos es el fenómeno de la globalización, término que “ha sido utilizado preferentemente en relación con la revolución tecnológica en el área de comunicaciones y la creación del cyberspacio” (Reyes 2001). Esto ha propiciado un cambio significativo en la generación y difusión de conocimiento. Dicho fenómeno ha afectado a la educación bibliotecológica, fundamentalmente en dos amplios niveles:

A nivel externo, en el mercado de trabajo, la forma como se desarrollan las actividades profesionales y no profesionales del bibliotecólogo se ha visto seriamente modificada por el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC); además han surgido nuevas actividades paralelas para las que el bibliotecario “tradicional” no estaba preparado, por ejemplo, el diseño y venta de servicios de información, la organización y manejo de sistemas de información digitales o virtuales, la incursión en sistemas de radio y televisión o la minería de datos, entre otras. Al mismo tiempo, el mercado laboral se ha vuelto inestable y competitivo; se busca al profesional más competente para las actividades altamente especializadas, muchas veces sin estabilidad laboral, ya que son contratados por empresas que ofrecen sus servicios de información a instituciones gubernamentales o privadas. Por otra parte, y ante el uso cada vez más frecuente de las TIC para resolver cualquier requerimiento de información, las bibliotecas y demás unidades y sistemas de información tienen que cambiar y ser entes dinámicos que además rindan cuenta a la sociedad a través de procesos de certificación de calidad tanto de sus procesos como de su personal. Lo anterior ha sido positivo en la medida en que nos ha llevado a desarrollar una cultura de evaluación de nuestras actividades, aunque por el momento siga siendo un proceso poco aceptado a nivel general y corrompido en algunos niveles pero esto será motivo de otro trabajo.

A nivel interno, la globalización ha tornado los programas educativos en un reto muy difícil de abordar, ya que es necesario formar a los estudiantes de manera integral para responder a requerimientos sociales locales, nacionales e internacionales en los que interactúan los conocimientos teóricos, prácticos y disciplinarios; en el manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a las actividades bibliotecológicas y en el conocimiento de varios idiomas; para asumir nuevas actitudes que los lleven a liderazgo institucional y personal, demostrando constantemente su competitividad en todos los ámbitos, incluso creando fuentes de empleo. También se debe formar a los estudiantes para que sean conocedores de la diversidad cultural, social, económica y educativa de cada país con la finalidad de puedan entender y atender los requerimientos locales, muchas veces con escasos recursos económicos y con una deficiente estructura organizacional y tecnológica.

En este contexto y con base en el análisis de los planes de estudio de diversas instituciones; la educación bibliotecológica en América Latina se caracteriza por los siguientes aspectos:

- a) Los títulos de nivel profesional (licenciatura o pregrado) son diversos en la región ya que muestran alrededor de 11 nombres diferentes para denominar al profesional del área bibliotecológica. De esos nombres, algunos muestran la tendencia en la formación que pretende la institución educativa, como los bibliotecólogos de Argentina; en otros casos sólo anexan a la bibliotecología otros términos para “ampliar” el espectro de estudios, como la Licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información de Bolivia y Chihuahua (México).
- b) Existen diversos niveles educativos con el mismo nombre. Antes de la licenciatura existen diplomaturas, técnicos, capacitaciones o el profesional asociado que tienen la misma denominación que la licenciatura. En muchos casos, las IES han definido claramente el perfil del estudiante que se pretende formar y las actividades que podrá realizar; pero en muchos otros tienen tal indefinición que pretenden dar programas de licenciatura en menos tiempo,

con una constancia de estudios que avala al egresado como bibliotecólogo o bibliotecónomo. Además, también tendríamos que preguntarnos si los empleadores tienen esta calidad al solicitar una persona para desenvolverse en las bibliotecas y demás unidades de información o les causa la misma confusión que cualquier profesional con el nivel de licenciatura concluido.

- c) Se tiene un objeto de estudio definido: la información. Si bien la bibliotecología estudia otros, tales como la biblioteca, los usuarios, el libro, etcétera, la información es el eje que da sentido a esta disciplina: lo que estudia, preserva, organiza, sistematiza y difunde es la información, en el formato en que se encuentre, con la finalidad de que sea usada para el desarrollo de la sociedad. De hecho gracias a la preservación de la información es que se ha dado tal desarrollo.
- d) Existen semejanzas en el perfil de egreso. Por ejemplo: se sigue mencionando, en términos generales, que los egresados deben ser capaces de preservar, organizar y difundir la información en todos sus formatos con la finalidad de satisfacer las necesidades de información de la sociedad.
- e) Evidentemente, se tiene un mismo mercado de trabajo y un conjunto de actividades comunes: las bibliotecas de todo tipo, centros de información, documentación, sistemas de información, archivos y otras unidades en las que se administre la información. Son pocas las instituciones que lleven la oferta de campo de trabajo más allá del marco tradicional: bases de datos, redes de telecomunicaciones, centros de recursos de aprendizaje, entre otros.
- f) A pesar de que el perfil del egresado tiene similitudes y el campo de acción sea el mismo, las asignaturas tienen la misma diversidad que los títulos, aun cuando los contenidos son similares. Los nombres defieren de una institución a otra en más del 50 % del plan de estudios.
- g) Otro dato importante es el tiempo de estudios que varía entre cuatro y cinco años, lo que aumenta el número de asignaturas que se tiene en las diversas instituciones educativas.

- h) Rigidez curricular. En cuanto al tipo de currículo que se maneja, en una sola institución se da un 70 % de las asignaturas de forma optativa, de tal modo que el alumno tiene la opción de estructurar su propio currículo; en todas las demás escuelas, las asignaturas son seriadas o secuenciales, bajo una estructura rígida. Las asignaturas son fundamentalmente referidas a la profesión bibliotecológica y al conocimiento teórico e histórico de las bibliotecas, del libro, de los documentos y de la información.
- i) Tecnologías de la información y comunicación (TIC). Dentro de la estructura curricular mencionada, un área a la que se ha prestado gran interés es la que se refiere a las TIC y a la enseñanza sobre redes informáticas y recursos electrónicos. Lo anterior se ve reflejado en los planes de estudio, ya que es en la biblioteca y demás unidades de información en las que, de forma constante, se ocupan estos recursos tecnológicos para realizar las diversas actividades, entre las que se pueden mencionar la organización de la información, la preservación y la difusión de la misma a través de diversos servicios, también automatizados. Respecto a la aplicación de la tecnología en el ámbito bibliotecario, Hinojosa (1983) señala que:

La aplicación de la tecnología computacional en las bibliotecas [...] Es una necesidad y una posibilidad a la que ya no podemos ser fácilmente indiferentes. En nuestro trabajo la captura, organización y transferencia de información que requerimos, generalmente, de una amplia flexibilidad que permite la generación de diversos subproductos a partir de la captura de una serie de datos. Esto, sencillamente no se puede lograr con los tradicionales sistemas manuales que habían permitido el desarrollo de la bibliotecología hasta la década de los 60's (Hinojosa 1983, 113).

En este sentido, cabe mencionar que las instituciones de educación bibliotecológica han incorporado a sus planes

áreas y asignaturas que incluyen diversos conocimientos que permitan la aplicación de la tecnología, tales como bases de datos, multimedia, recursos digitales, redes de telecomunicaciones, etcétera. Sin embargo, y de acuerdo con un estudio realizado por Marcos Recio (2005), se indica que no hay un eje transversal que proporcione a estudiantes y maestros el uso de los medios como recurso didáctico aplicado a cualquier tipo de asignaturas. Es decir, no es que se apliquen las tecnologías a un proceso educativo, sino que se han asumido como herramientas de aplicación a la actividad bibliotecológica, definida en áreas y programas independientes de las áreas de corte teórico o profesional.

Por otra parte, existen planes que, a partir del desarrollo de la tecnología, han incluido áreas y asignaturas referidas a ésta, al considerarla uno de los objetos de estudio de nivel profesional y no sólo el medio para llevar a cabo sus actividades.

- j) Imagen social. Mucho se ha quejado el bibliotecario de que no es reconocido por la sociedad, y con el uso de TIC, pareciera que su figura se va perdiendo. Pero también el gremio ha contribuido, ya que en los diversos planes de estudio se ha manifestado que bibliotecario es el intermediario entre la información y el usuario; el apoyo a la educación y cultura. Siendo ésta la imagen profesional que damos a la sociedad, tendríamos que reflexionar ya que tanto los apoyos como los intermediarios no son indispensables para el desarrollo social, mientras que la profesión bibliotecológica lo ha sido siempre, y ahora, con la sociedad de la información y del conocimiento, tendríamos que retomar el papel como eje del desarrollo social, ampliando los espacios de acción de los profesionales y por tanto su formación profesional.

Estos son los aspectos que caracterizan a la educación bibliotecológica y con base en ellos se ha dado a la tarea de buscar la calidad de cada uno de sus programas.

HACIA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La búsqueda de la calidad es inherente al ser humano. Gracias a la curiosidad que le lleva al hombre a investigar cómo hacer mejor las cosas es que ha evolucionado. Sin embargo, la definición de *calidad* es complicada ya que el concepto, en general y de forma particular vinculado a la educación superior,

[...] posee múltiples dimensiones, visiones e interpretaciones. Pero el problema no consiste en buscar una nueva definición de calidad, pues ya existen muchas en la literatura actual, sino determinar aquella que más convenga a la evaluación en las condiciones de la realidad latinoamericana, sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia y el impacto, pues no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social (Aguila 2005, 2).

De acuerdo con lo anterior, la calidad de la educación superior se vincula a la pertinencia e impacto que ésta tenga en la sociedad, de tal forma que aquella debe ser reconocida de forma pública, de ahí los procesos de evaluación con fines de acreditación.

La evaluación educativa no es nueva ni se da a partir de una corriente económica, como muchos autores piensan y atacan. La evaluación como un proceso de mejoramiento continuo se ha dado desde hace décadas y, en teoría, se concreta en el ámbito administrativo como un proceso que tiene como finalidad conocer una situación, evento o institución y determinar cuáles son los problemas que existen para dar solución a ellos y mejorar. A partir de la década de 1980, la evaluación educativa institucional nos ha llevado al proceso de acreditación, es decir, el proceso social que permite garantizar la calidad de la educación a la sociedad.

En México, la acreditación figura a partir de la década de 1990 y es producto necesario de la evaluación educativa, de ahí que Gago Huguet establezca el binomio evaluación-acreditación, con la autoridad que le da el manejarse en el ámbito de evaluación educativa desde su implementación en nuestro país.

Si bien la acreditación se da mediante un proceso exhaustivo de evaluación de la calidad de los programas de educación superior, el proceso mismo es un tanto complejo ya que para evaluar un programa, además de considerar todos los elementos a examinar, es necesario considerar quiénes serán los encargados de evaluar y, en otra cuestión de mayor alcance, quién evalúa a los evaluadores. Un asunto bastante complejo que será motivo de otro artículo para ahora centrar la atención en lo que han realizado las IES e busca de la calidad.

A nivel institucional, los gobiernos han instaurado los mecanismos adecuados para acreditar los programas de sus universidades, ya sea a través de instituciones gubernamentales, en donde el Estado es juez y parte, o bien en asociaciones de pares evaluadores ajenas a la institución evaluada, que se registran ante un organismo del gobierno para convertirse en órgano acreditador. Entre los organismos acreditadores que se han creado para este fin se encuentran las siguientes en América del Sur:

Países	Agencias y organismos	Fecha de creación
Argentina	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU	1995
Bolivia	Consejo Nacional de Acreditación de Educación, CONAES	2005
Brasil	Programa de Evaluación Institucional de Universidades Brasileñas, PAIUB Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, SINAES	1993 2004
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación, CNA	1992
Chile	Comisión Nacional de Acreditación, CNA	2006
Ecuador	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, CONEA	2002
Paraguay	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, ANEAS	
Perú	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, SINEACES	2006
Uruguay	Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria, APACET	2009
Venezuela	Comité Nacional de Evaluación y Acreditación de Programas de Instituciones de Educación Superior, CEAPIES	2008

Fuente: Múnera Torres (2012, 65)

En Centroamérica se crea el Consejo Superior Universitario Centroamericano en 1948, con la finalidad de mejorar la calidad de los programas de educación superior en estos países.¹ En México se crea en el 2000 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)² para reconocer a los organismos acreditadores. Dicha institución trabajó de forma conjunta con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)³ hasta 2010 cuando por instrucción gubernamental se separan estos organismos.

En el ámbito bibliotecológico existen en México dos organismos que se encargan de los procesos de acreditación: Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCESISO) que surge en 2002 y el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) que inicia actividades en 2007 (Escalona 2012, 19).

Todos los organismos e instituciones que se dedican a acreditar carreras parten de criterios e indicadores que son trabajados y sistematizados por cuerpos colegiados que validan los instrumentos a aplicar en las distintas instituciones. Con algunas variantes entre los criterios considerados, se pueden mencionar los siguientes: docentes, alumnos, programa académico, infraestructura, investigación, administración.

LA AUTOEVALUACIÓN: ESPACIO DE ANÁLISIS DE REFLEXIÓN

Para dar inicio al proceso es necesario que la institución universitaria que solicita la evaluación tenga el instrumento con todas las categorías e indicadores para hacer una autoevaluación del programa correspondiente y se busque las evidencias que deben

1 https://es.wikipedia.org/wiki/Consejo_Superior_Universitario_Centroamericano.

2 <https://www.copaes.org/>.

3 <https://www.ciees.edu.mx/>.

sustentar los logros alcanzados por el programa en cuestión. A esto se le denomina *autoevaluación* y es el momento cuando la comunidad académica y las autoridades que dirigen el programa se encargan de responder el instrumento en cada uno de sus criterios, diagnostican, analizan y reflexionan sobre el estatus del programa.

En el proceso, quienes están a cargo de la autoevaluación tienen que contemplar el impacto que tiene el programa y esto lo pueden saber a través de los estudios de egresados que deben hacerse sistemáticamente y con fines claramente establecidos: la vinculación del programa académico con la formación recibida.

Por otra parte, también es importante considerar la situación del personal docente, su perfil académico y profesional, su formación docente, su actualización, sus actividades de investigación y las estrategias usadas en el aula, así como las condiciones e infraestructura con las que cuenta para realizar sus actividades docentes.

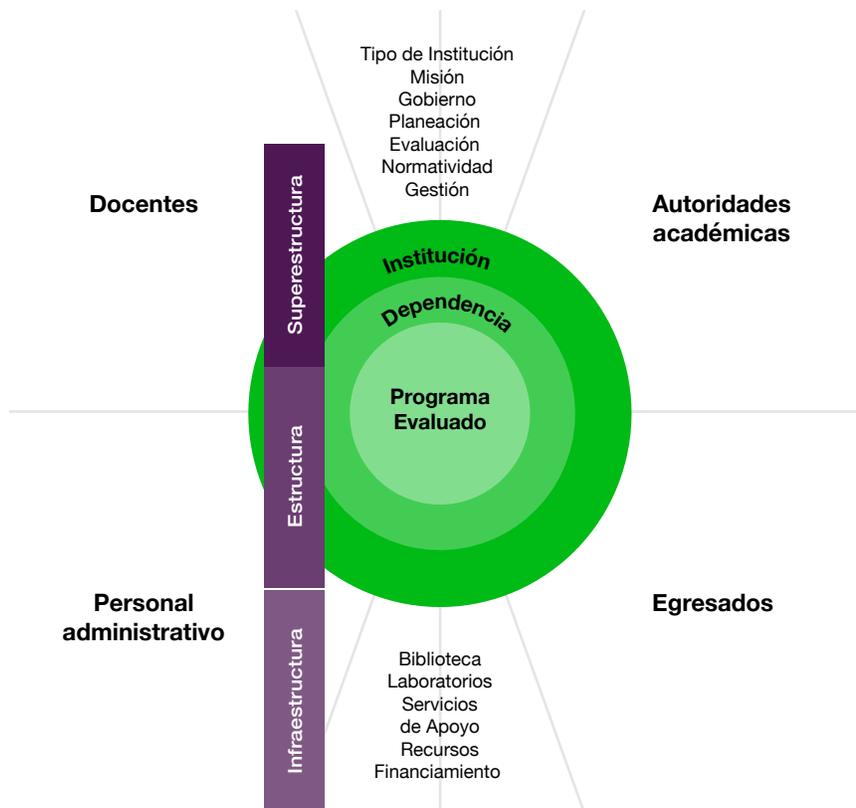
Las autoridades académicas deben encargarse de analizar todos los aspectos de gestión del programa, los recursos financieros y su distribución, el análisis sobre la filosofía y la misión y visión institucional vinculadas con la política universitaria y educativa gubernamental.

Los alumnos son otro factor importante en la autoevaluación ya que tanto las autoridades administrativas como los docentes deben considerar los recursos y servicios con los que cuenta el programa académico para facilitar su proceso de aprendizaje.

La situación del personal administrativo es de suma importancia y también se considera en la autoevaluación, ya que es el personal que apoya la operación del programa y quienes atienden, de forma directa, los servicios a los alumnos.

En la figura 1, realizada con base en el esquemario de González y González, quien divide los elementos a evaluar en superestructura, estructura e infraestructura, se anexan las personas que están involucradas en la autoevaluación.

Figura 1. Elementos a considerar en la autoevaluación.



Elaboración propia, con base en González y González *et al.* (2004, 30).

Una vez que se analizan todos los elementos y se lleva a cabo la autoevaluación, con las evidencias correspondientes, se solicita la evaluación de pares o evaluación externa para que el organismo acreditador indique si se otorga o no el reconocimiento o acreditación.

Una de las grandes ventajas de la autoevaluación es que, como se ha mencionado, representa una importante fuente para detectar las fortalezas y debilidades de los programas. En el caso de los programas de educación bibliotecológica, son las siguientes:

En el ámbito de las fortalezas, de acuerdo con las evaluaciones realizadas en las distintas escuelas que han logrado la acreditación, se ha mostrado que los programas de calidad han tenido un fuerte impacto social ya que sus egresados han sido capaces de:

- Ejercer su profesión en el ámbito bibliotecológico en todas las unidades de información: archivos, bibliotecas, centros de información y documentación, sistemas de información.
- Desempeñarse con un buen nivel de calidad en el ámbito administrativo, a nivel directivo; en la organización bibliográfica y a los servicios de información.
- Incorporar las TIC en sus actividades profesionales.
- Diseñar servicios acordes con su comunidad y con la capacidad de generar nuevo conocimiento bibliotecológico, dando origen a sistemas de información, centros de investigación en el área y productos (libros, artículos, capítulos del libro, etcétera).
- Desarrollar sistemas bibliotecarios a nivel nacional y universitario que han impactado las instituciones de trabajo.

Sin embargo, hay que reconocer nuestras debilidades para poder trabajar en ellas:

- Variedad en la denominación y niveles de los títulos que se otorga.
- Diversidad de tendencias educativas que se traduce en egresados con formación diferente. En cuanto al mercado laboral, varía de un país a otro y de una escuela a otra, por lo que los estudiantes salen con formación diversa; esto, de acuerdo con Satén, debido a que las instituciones quieren adecuarse a las exigencias del mercado y crean una confusión entre éstas y la formación general que ofrecen.
- Una ausencia del modelo educativo a seguir y quienes lo tienen no lo aplican de forma adecuada, ya por desconocimiento, ya porque la estructura administrativa no lo permite.

Educación bibliotecológica...

- Diversidad en el tiempo de duración de los estudios.
- Rigidez curricular. Es decir, los planes de estudio tienen asignaturas definidas para la institución en particular, con nombres y alcances específicos que no permiten la movilidad estudiantil.
- Infraestructura tecnológica insuficiente u obsoleta. Existen escuelas que van a los extremos: con la tecnología de punta que se actualiza constantemente o, la mayoría, con tecnología obsoleta o inservible.
- Falta de colecciones de la especialidad actualizadas. Las colecciones son otro factor clave que va unido al problema anterior. Las colecciones especializadas son sumamente costosas por lo que muchas instituciones carecen de material de la especialidad o no está actualizado, especialmente cuando se trata de revistas y de textos o bases de datos académicos digitalizados.

En este sentido, si bien Internet ha venido a dar libre acceso a una serie de documentos científicos —entre los cuales hay mucho de bibliotecología—, también es cierto que muchas regiones de nuestra América Latina defendieron las condiciones para tener acceso a esta herramienta.

CONCLUSIONES

Las instituciones de educación superior siempre han tenido procesos de evaluación para fortalecerlas en los campos que se requieran. La autoevaluación, como un proceso en el que se involucra a todo el personal académico, administrativo, alumnos y egresados, permite tener una radiografía del plan de estudios y el compromiso de todo el personal que se involucra en el proceso.

Como se puede observar, la educación bibliotecológica a nivel regional tiene muchas fortalezas y las debilidades permiten que cada institución genere estrategias adecuadas a su institución, programa y comunidad académica.

Evidentemente, los resultados positivos después de la autoevaluación y de la visita de pares se visualizan con el logro de una acreditación que muestra la calidad de los programas que han formado a muchas generaciones de bibliotecólogos desde mediados del siglo XX. Dichos programas han permitido la formación de profesionales relevantes para la sociedad y para la disciplina bibliotecológica.

BIBLIOGRAFÍA

- Aftasí [Grupo]. 1998. "Los profesionales de la biblioteconomía y documentación ante la sociedad de la información: el proyecto INFODEX". *Anales de Documentación* 1: 9-19, <http://eprints.rclis.org/3889/1/AFASI.pdf>.
- Aguila Cabrera, Vistremundo. "El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional". *Revista Iberoamericana de Educación* 36, no. 12, <https://rieoei.org/RIE/article/view/2886/3819>.
- Aréchiga Urtuzuástegui, Hugo. 2003. "Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México". Seminario Internacional Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. http://laisumedu.org/Files_docs/V107MRA-60309.pdf.
- Barber, Elsa. 2005. "La enseñanza de la bibliotecología y ciencias de la información: situación en las universidades argentinas". *Seminario: INFOBILA como apoyo a la investigación y educación bibliotecológica en América Latina y el Caribe*, compilado por Juan José Calva González y Filiberto Felipe Martínez Arellano, 3-16. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Barberena Blázquez, Elsa, y Guadalupe Carrión Rodríguez. 2003. "La globalización y los programas de estudio en bibliotecología y estudios de la información". *Biblioteca Universitaria: Revista de la Dirección General de Bibliotecas* Nueva Época, no. 6: 116-126.

- Baró, Mónica, y Àlex Cosials. 2003. "School librarians to facilitate an educational change process". Ponencia presentada en 69th IFLA General Conference and Council. Berlín, 1-9 de agosto.
- Cerreta Soria, María Gladys. 2005. "La educación y la investigación en bibliotecología en Uruguay: estado actual y perspectivas de futuro". En *Seminario: INFOBILA como apoyo a la investigación y educación bibliotecológica en América Latina y el Caribe*, compilado por Juan José Calva González y Filiberto Felipe Martínez Arellano, 249-270. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Escalona Ríos, Lina. 2011. *La evaluación de la educación bibliotecológica en América Latina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- . 2012. "Evaluación y acreditación en México: indicadores de calidad para la educación bibliotecológica". *La calidad de la educación superior en América Latina: los desafíos de la educación bibliotecológica*, coordinado por Lina Escalona Ríos y María Teresa Múnera Torres, 17-26. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL525/1/calidad_educacion_superior_al_lina_escalona_rios.pdf.
- Escalona Ríos, Lina, comp. 2005. *La educación bibliotecológica en México a través de sus instituciones educativas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Gago Huguet, Antonio, y Ricardo Mercado del Collado. "La evaluación en la educación superior mexicana". *Revista de la Educación Superior* 96, http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista96_S2A1ES.pdf.
- González y González, Jorge, Nora E. Galindo Miranda, José Luis Galindo Miranda, y Michele Gold Morgan. 2004. *Los paradigmas de la calidad educativa: de la autoevaluación a la acreditación*. México: Unión de Universidades de América Latina.

<http://files.didactica-desarrolladora1.webnode.es/200000009-2a6092b571/Paradigmas%20de%20la%20Calidad%20Educativa.pdf>.

- Hinojosa, Rogelio. 1983. "Aplicación de microcomputadoras en biblioteca: la experiencia del ITESM". *14 Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía. Memorias*, 111-120. México: Asociación Mexicana de Bibliotecarios.
- Lores Estrada, Reina Iris, Orlando Cabezas Chamizo, Irene Barrios Osuna, Maira Majuan del Pino, y Sucel Calderín Peña. 2010. "Caracterización del sistema de evaluación y acreditación de las carreras universitarias en Cuba y Centroamérica". *Panorama Cuba y Salud* 5, no. 4: 104-107, <https://www.redalyc.org/pdf/4773/477348943031.pdf>.
- Marcos Recio, Juan Carlos. 2005. "Herramientas docentes al servicio de la bibliotecología mexicana". *22 Coloquio de Investigación Bibliotecológica. Memorias*, 231-242. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Mastromatteo, Estela. 2005. "Bases, fundamentos y perfil profesional aporte para el cambio curricular de la EBA-UCV". Tesis de Maestría en Ciencias de la Información y Comunicación para el Desarrollo. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Moreiro González, José Antonio. 2001. "Licenciatura en documentación: experiencias, desarrollo y problemática. El caso de la Universidad Carlos III de Madrid". *Anales de Documentación* 4: 151-168.
- Moscoso, Purificación. 1998. "Perfil profesional y formativos de los alumnos de la Facultad de Documentación de la Universidad de Alcalá". *Anales de Documentación* 1: 155-170.
- Múnera Torres, María Teresa. 2012. "Procesos de aseguramiento de la calidad en la formación bibliotecológica de América del Sur". *Revista Interamericana de Bibliotecología* 35, no. 1: 63-72, <https://www.redalyc.org/pdf/1790/179024991006.pdf>.

- Muñoz Feliu, Miguel C. 1996. "Consideración social y papel del especialista de la información en la Valencia de finales de siglo". *Métodos de Información* 3, no. 9: 16-20.
- Pirela Morillo, Johann. 2005. "Tendencias y perspectivas para la enseñanza de la bibliotecología en la cibersociedad". En *Problemas y métodos de investigación en bibliotecología e información, una perspectiva interdisciplinaria: memoria del XXIII Coloquio de Investigación Bibliotecológica y de la Información. 19 al 21 de octubre de 2005*, editado por Filiberto Felipe Martínez Arellano y Juan José Calva González, 85-107. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Reyes, Giovanni E. 2001. "Teoría de la globalización: bases fundamentales". *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 3, <https://www.redalyc.org/pdf/181/18100308.pdf>.
- Tunnermann Bernheim, Carlos. 2008. "La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana". *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* 13, no. 2, <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200005>.
- UNESCO. 1998. *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>.
- Villarroel, César. 2003. "Evaluación y acreditación de la educación superior venezolana". Caracas: IESALC/UNESCO. <https://docs.google.com/document/edit?id=1gpThrhgk2JNQylegTHb0KP-Du72MPm0DzIIIGRwGnOhw&hl=en>.

Educación bibliotecológica, de documentación y humanística. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información/UNAM. La edición consta de 100 ejemplares. Coordinación editorial Anabel Olivares Chávez; corrección de pruebas, René Uribe H.; revisión de pruebas, René Uribe H y Carlos Ceballos Sosa; formación editorial, Nube Magenta. Fue impreso en papel cultural de 90 gr. en los talleres de Dataprint, Georgia 181, Col. Nápoles, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03810, Ciudad de México. Se terminó de imprimir en agosto de 2022.