

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

LINA ESCALONA RÍOS
coordinadora



Z669.5
A5M63

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

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

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

Diseño de portada: Mario Ocampo Chávez

Imágenes:

Facultad de Filosofía y Letras/UNAM: Daniela Chirino
(<http://www.ru.imagenes.unam.mx/handle/RII/51>).

Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información de la Universidad Nacional de Costa Rica: Karla Rodríguez Salas.
Universidad Autónoma de San Luis Potosí: Lucy Nieto
(<https://www.flickr.com/photos/lucynieto/1428339875/in/album-72157602256609389/>).

Primera edición, 2020

D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, México D.F.

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-30-3012-0

Publicación dictaminada

Contenido

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

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

CARLOS-MIGUEL TEJADA-ARTIGAS
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

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

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

METODOLOGÍA

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

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

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

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

RESULTADOS

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

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

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

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

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

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

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

El modelo educativo...

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

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

El plan de estudios y su congruencia interna

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

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

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

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

El modelo educativo...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hay otras disyuntivas que también se tratan en el debate:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Congruencia de la evaluación del profesorado con el modelo educativo

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

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

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

CONCLUSIONES

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

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

El modelo educativo...

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

El modelo educativo...

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

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