

LAT-2243

Universidad Autónoma de Ciudad
Juárez

**Implementación
de programas de
alfabetización
informativa:
contextos y experiencias**



**Jesús Cortés
Berenice Mears
Compiladores**



**Ciudad Juárez, Chihuahua
México, 2006**

El mundo es testigo del creciente avance de las tecnologías de la información y de la comunicación. De este avance y de un conocimiento más profundo de la mente humana, se han derivado nuevas formas de interrelación entre los actores que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de éstos ante los recursos de información.

Es claro que las importantes inversiones en infraestructura y la adquisición de acervos no garantizan la afluencia de usuarios a las bibliotecas, ni el aprovechamiento de la información; es necesario que estudiantes y docentes estén conscientes del importante papel que juegan los acervos informativos como instrumento para divulgar y ampliar el conocimiento. Pero aún esto no basta, los usuarios requieren de ayuda para desarrollar las competencias necesarias para ser autosuficientes en la identificación de sus necesidades informativas, así como en la recuperación, evaluación y aprovechamiento de la información que mejor satisfaga sus necesidades.

.....	261
.....	262
.....	263
.....	264
.....	265
.....	266

*IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS
DE ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA:
CONTEXTOS Y EXPERIENCIAS*

*IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS
DE ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA:
CONTEXTOS Y EXPERIENCIAS*

Jesús Cortés
Berenice Mears
(Compiladores)



Ciudad Juárez, Chihuahua, México

2006



LIBRARY OUTSOURCING
SERVICE, S.A. DE C.V.

Implementación de programas de alfabetización informativa : contextos y experiencias / comp. Jesús Cortés y Berenice Mears.— Ciudad Juárez Chih. : Universidad Autónoma de Ciudad Juárez ; Dirección General de Información y Acreditación ; México : Library Outsourcing Service, 2006.

265 p. : il., tablas, gráf. ; 22 cm.

ISBN 970-9976-04-4

I. Competencias informativas – México – Estudiantes universitarios. 2. Bibliotecas y educación superior. 3. Desarrollo de habilidades informativas – Educación superior. I. Cortés, Jesús, comp. II. Mears, Berenice, comp.

LCC Z711.2 DCC I57 2006

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
<http://www.uacj.mx>

Library Outsourcing Service, S.A. de C.V.
<http://www.libraryoutsourcing.com.mx>

Primera Edición 2006

Derechos Reservados

©Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
©Library Outsourcing Service S.A. de C.V.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por sistema «multigraph», mimeógrafo, impreso en fotocopia, fotoduplicación, etcétera, no autorizada por el editor, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada por escrito.

ISBN 970-9976-04-4

Hecho en México / Made in México

Directorio Institucional

MC. Felipe Fornelli Lafón
Rector

QBP Héctor Reyes Leal
Secretario General

Mtro. Jesús Cortés
Director General
de Información y Acreditación

TABLA DE CONTENIDO

I. Introducción	11
II. Information Literacy: The Heart of Learning Communities Patricia Senn Breivik	15
III. La alfabetización informativa en la actualidad de las bibliotecas francesas: principales proyectos, preguntas y temas relevantes Sylvie Chevillotte	25
IV. Directrices internacionales para la alfabetización informativa Jesús Lau	41
V. ¿Existe la formación para la vida? Judith Licea de Arenas, Miguel Arenas, José Vicente Rodríguez José Antonio Gómez	59
VI. ¿Qué se requiere para ser competentes en la formación de usuarios? Ma. Lourdes Tiscareño Arroyo, José María Palacios	71
VII. Estilos de aprendizaje en el desarrollo de competencias informativas Javier Tarango, Sofía Hernández	81
VIII. Estudio de las competencias informativas desde las situaciones de aprendizaje: el caso de las materias de investigación Bernardo Alleine Bustos Hernández	89
IX. Diagnóstico de habilidades informativas: propuesta para valorar alumnos de primer ingreso a licenciatura Guadalupe Vega	99
X. Alternativas tecnológicas en los servicios bibliotecarios – UABCS José Alfredo Verdugo Sánchez, Adriana Patricia Peña Gallardo, Sergio Antonio Bianchi Estrada	111
XI. Reflexiones sobre las prácticas bibliotecarias: la (necesaria) vuelta a las raíces en la búsqueda de la calidad Saúl Hiram Souto Fuentes	119

XII. Hacia una caracterización del usuario en el DHI Víctor Aguilar	137
XIII. Implementación de un curso interactivo y flexible para el desarrollo de habilidades informativas en estudiantes de posgrado del CUCEA Francisco Javier Aguilar Ponce, Ania Hernández Chávez, Sergio Dávalos	151
XIV. Experiencia conjunta UACJ (México) y UCN (Chile): Reporte de logros y perspectivas Jesús Cortés Vera, Ángela Peragallo	159
XV. Elementos para la planeación y diseño de usuarios en la biblioteca del CIDE Olimpia Torres Osorio	177
XVI. Espacios para el aprendizaje: una alternativa para incrementar la cobertura de los programas para el desarrollo de competencias informativas Darío Hermosillo Aguirre	185
XVII. ¿Asociación o soledad en la introducción de un curso de habilidad informativa? Viggo Gabriel Borg Pedersen	199
XVIII. Evidence-Based Assessment for Information Literacy Programs Gabriela Sonntag	211
XIX. Desarrollando habilidades de información como parte de un Aprendizaje basado en la experiencia para los usuarios de la biblioteca del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey Cecilia Barragán, Edith Salazar Selvas	225
XX. La biblioteca universitaria hacia la alfabetización informacional de profesores e investigadores Aime Castañeda Rodríguez, José Antonio Díaz Batista	235

ANEXOS:

1. Siglas y acrónimos más utilizados 243
2. Relatoría general 245
Alfonso Daniel García Mota, con la colaboración de Luis Alfonso Monárrez
3. Declaratoria. Foro Mexicano para el Desarrollo de Habilidades Informativas. 259
Jesús Cortés, Darío Hermosillo, Jesús Lau, Berenice Mears, Ma. de los Ángeles Rivera y Guadalupe Vega, a partir de una propuesta original presentada por Jesús Lau

Introducción

El documento que el lector tiene en sus manos recoge los principales frutos recabados durante el IV Encuentro de Desarrollo de Habilidades Informativas, celebrado en Ciudad Juárez en octubre del 2004, bajo la temática general de "Competencias informativas: hacia la implementación de programas".

En la selección del tema del evento se quiso expresar que las condiciones estaban dadas para fortalecer una siguiente etapa en los programas de educación de los usuarios: los primeros encuentros resaltaron el "qué" y los "porqués" de estos programas; ahora se buscaba poner énfasis en los "cómo"; es decir, en las estrategias que permitieran llevarlos al terreno de la realidad en la forma más exitosa posible.

Dentro de los muchos aspectos que se pueden destacar de los trabajos presentados en el IV Encuentro, y que se recogen en esta compilación, es importante señalar la grata sorpresa que significó el conocer las experiencias obtenidas por una diversidad de instituciones, las cuales pudieron demostrar que cuentan con personal altamente comprometido con estos programas; otro aspecto, muy relacionado, fue el que este Encuentro permitió constatar que el tema es un factor que une e integra a bibliotecarios de diferentes latitudes del mundo, pues brindó la oportunidad de conocer realidades y proyectos de países como Chile, Francia, Noruega, Estados Unidos y, por supuesto, México.

El evento se benefició en gran medida con la presencia de Patricia Breivik, una de las máximas figuras no sólo de Estados Unidos, sino incluso del mundo, en materia de promoción del acceso a la información y de la alfabetización informativa para todos los individuos, independientemente de su condición social, ocupación y edad. Además de presentar una excelente ponencia magistral, la Dra. Breivik promovió entre los asistentes la formación de un organismo que integre en México a bibliotecarios y otras personas interesadas en el tema de la alfabetización informativa, un organismo que promueva actividades en este sentido en el país y tenga la representatividad para participar en proyectos internacionales.

El organismo al que se hace alusión fue formado, con el nombre de Foro Mexicano de DHI. Dos sesiones importantes del programa se dedicaron a analizar y reflexionar colectivamente sobre la importancia de integrarlo, así como sobre la manera en que podría empezar a trabajar; estas reflexiones quedaron registradas en la Declaratoria del evento, misma que se presenta como un anexo.

La presencia de la otra ponente magistral, Sylvie Chevillotte, directora de la biblioteca de la Escuela Nacional de Ciencias de la Información y Bibliotecología de Francia permitió a los asistentes conocer la situación y las perspectivas de este tipo de programas en ese país, con algunos vistazos de lo que sucede igualmente en la Unión Europea.

Muy en concordancia con el convencimiento de que hay una serie de necesidades y situaciones que son comunes para instituciones de todo el mundo: se discutió y

analizó la posibilidad de integrar una Guía Internacional que apoye el diseño e implementación de programas de DHI; esfuerzo coordinado por la Sección de Educación de Usuarios de la IFLA, presidida en el momento por Jesús Lau, bibliotecario mexicano.

El lector podrá constatar que esta selección de diecinueve trabajos presentados en el IV Encuentro de Desarrollo de Habilidades Informativas contiene una serie de valiosas experiencias que la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y los organizadores del evento, esperan que continúen abriendo la brecha en el largo camino que hace falta recorrer para lograr una sociedad con un acceso más democratizado al importante recurso que es la información.

*IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS
DE ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA:
CONTEXTOS Y EXPERIENCIAS*

Information Literacy: The Heart of Learning Communities

*Patricia Senn Breivik,
Dean, University Library, San José State University
Chair, National Forum on Information Literacy*

Resumen

La alfabetización informativa es ahora ampliamente aceptada como una habilidad necesaria del siglo XXI. Lo que no se ha comprendido del todo, es el rol que la alfabetización informativa puede jugar como un catalizador para acercar otras iniciativas educativas entre sí (solución de problemas, aprendizaje auténtico aprendizaje de servicio) y para acercar comunidades de educadores, tanto formales como informales. Este documento analiza la importancia de la alfabetización informativa en la vida de las personas y las comunidades y sugiere asociaciones que deben establecerse para lograr el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

I. Partnering for information literacy

I want to start my comments with congratulating you on this your 4th National Conference on Information Literacy. It is indeed an honor to be with you and learn more about the fine work that you are doing in providing leadership not only for Mexico but for other countries as well—as is evident in the participants here from other countries.

Let me also start on a personal note and share with you how it is that I became interested in information literacy. Many years ago before I had even finished my BA, I had the opportunity to work in a public library on the lower east side of Manhattan. I worked mostly in the children's room and had a great deal of satisfaction knowing I was making a difference in those children's lives. The library was something very special to them and helped to open doors for both wonderment and opportunities for better lives ahead.

During that time I also found boxes of black and white photographs of immigrant children who had come through Ellis Island and are standing in line waiting for the doors of the public library to open. For them the library and its wealth of information was a way to a better future. It was the hope for which their parents had sacrificed everything in leaving their countries to bring their children to this country.

This is the idea that stayed in my mind for so many years: access to information as a way of better future for children and their families. It is why, many years later when I was in fundraising, I decided I needed to go back and finish my education, so I could help more children get better access to information: and the only way I knew to do this was to become a librarian.

There is much attention paid these days to issues of the digital divide. But in truth it is an information divide which existed long before the first computer was invented. This being the case our profession—whether we like it or not—must be community leaders, must be educational leaders, must be world leaders. We are the profession of information specialists. Wherever we are positioned, we are the ones that have particular insight that can be helpful to policy and decision makers.

Of course, to many people it would seem that with the Internet such leadership is no longer needed; yet, in fact, information literacy is even more important today than in pre-google days. What so many people fail to realize is that any popular search engine only indexes sixteen to eighteen percent of the digitized information—which leaves a vast array of undigitized material inaccessible through the search engine not to mention that eighty-two to eighty-four percent of information which is not indexed. We librarians also know that popular search engines index information not on the basis of quality of the information but rather on its popularity and its commercial interest. Indeed, only about seven percent of the information that is indexed by any popular search engine is what we would call scientific or scholarly. Google may be fine for a piece of information (e.g., information about what movie you want to see), but would you wish to trust your health to the information available over Google? Unfortunately, many people do.

I want to take a few minutes of your time to show you a videotape called “E-literate” which is a product of a joint effort between the University of California in Los Angeles and Pac Bell. I apologize that it is in English, but I think its message will translate easily, i.e., information literacy is not an academic issue, rather it is a daily minute-by-minute issue for all people.¹

We must be very clear that in our minds we understand that information literacy is not a library issue. It is an education issue, a health issue, an economic development issue, and it is a quality of life issue. In so far as we try to control it and keep information literacy within the library profession, we are doing the very people we want to serve a great disfavor. Moreover, information literacy is not an end in itself; it is a tool to accomplishing these broader goals. We need to be servant leaders, who share our expertise in ways that empower people in all these different sectors to be better at what they are doing and better at accomplishing the goals that have been set out by our communities, our states, and our nations.

The following website: <http://www.newliteracies.gseis.ucla.edu/video/index.html> will provide you with a streamed version of *e-literate*.² Note: You will need Quicktime to play the video.

To play our proper role we need aggressively to develop partnerships. The partnership we think of most often is the librarian with the teacher or the classroom professor, but the partnering must be established much more broadly than that if we are to be successful reaching people and empowering them with the abilities needed so they may have a better quality of life.

We can best start by modeling collaborative relationships. That means not going out to our campus or community leaders to sell our ideas, but to identify the needs of the people we are seeking to serve and then exploring with them how the resources of our libraries can help them accomplish their needs. Another way to develop partnerships is to look for key issues or key problems that our institutions or our communities are facing, to understand those needs, and to respond by volunteering how library resources and services (including information literacy) can help to address that particular problem or concern. We can pay attention to what is going on in the business sector. The whole knowledge management movement reeks with information literacy concepts. How can we support those efforts? How can we encourage people to see that part of information management is having an information literate workforce?.

We also do need to develop better partnerships among librarians. The prime one that always leaps to mind is the relationship school and academic librarians. How are we academic librarians helping school librarians in getting teachers and school administrators to understand and appreciate the importance of students developing information literacy (i.e., research) skills as a necessary preparation for going on to successful academic work? I am sorry to say that in my own state budget cuts of the last few years have resulted in funding for school libraries being slashed to almost nothing. Nowhere did I see the library community—or even better the higher education community inspired by the librarians on their campuses—raising alarm about this situation. I truly believe that if we had outstanding school library media programs with aggressive information literacy components, that funding for all types of libraries would go up in the future because policy makers of the future would have experienced the difference of what a truly good library can mean in their lives.

So what are some key strategies we can use in promoting information literacy in our institutions and communities?.

First and foremost and as I have already suggested, do not start with a package you are selling. Start with the agendas of the people you want to serve.

Second, target key people and key organizations whose missions and goals can benefit especially from the development of information literacy skills. Find ways to work with them over a period of time and position them to become eventually champions for information literacy in their own spheres of influence.

Third, tell stories. You can quote all the statistical and research outcomes you have—such as what I did earlier about the information level of popular search engines, but few people will ever remember those statistics. Instead, tell stories

about how information literacy made the difference in the life of a person or a company or a community; people will remember that. The parables in the New Testament are good examples of the power of stories.

Again, like the parables, part of the story telling should articulate what the costs of information literacy programs are but also what the costs are if they are not funded. There are definite economic and human costs when decision and policy makers make poor decisions based upon poor information or their ignoring of good information. We need to put a price tag on examples so it hits home to people that, if they do not take the time and the energy to incorporate such programs into the fabric of their work sphere, that there will be costs —just as there are costs for lack of basic literacy skills.

To give one example of the high cost of the poor use of information, you might wish to access a paper that is on the web page for the National Forum on Information Literacy. Chris Burns, president of Christopher Burns, Inc., a research and development firm concentrating on the media and information businesses, once did a presentation at a meeting of the Forum on why policy makers sometimes make wrong decisions even when they have all the information to make good ones. The case examples he uses show just how serious the outcomes of those bad choices can be.

Let me end by sharing with you news about exciting things that are in process literally as we speak. One of the problems; in having leadership in education and understand how poor the information literacy abilities of students are, has been the lack of a creditable testing process. In the United States it is well acknowledged that a great percentage of students graduating from high schools have neither the math nor the writing skills that prepare them for successful academic work. There are tests in those areas that are broadly administered across our country.

We are close to having an equivalent assessment tool for information literacy. The Educational Testing Service is beta testing with a number of universities just such a test. When it is made available to the market place, for the first time we will be able to broadly assess students ICT —information communications technology “skills”. This is not just a technology test. Information literacy skills permeate the test; and once this test is available we will be able to document for the first time, across a wide sector, just what are the research skill levels of students coming to our campuses. Most of us are quite sure that the overall picture will be a dismal one and may well lead to information literacy skills becoming articulated as another core competency area —along with mathematics and writing— where schools are failing in their preparation of students for higher education.

Many of you have heard about and perhaps read some of the wonderful papers prepared for the Prague Conference of Information Literacy Experts, which was held in September of 2003. This conference was the first time that experts from around the world came together to learn from each other and to provide some collaborative vision for the future. Sponsorship for that event included UNESCO,

the U.S. National Commission on Libraries and Information Science and the National Forum on Information Literacy. The majority of the participants were not librarians, but people from across a broad sector representing areas such as education and learning, economic development, human and health services and policy makers. If you have not at least read the declaration from the Prague conference I encourage you to read it. It is available on the Forum web page at www.infolit.org.

One of the outcomes from that conference was the articulation of the need for a further global meeting and initial plans are underway for a meeting in Alexandria, Egypt in November of 2005. As plans for this have evolved it will involve teams of people coming from six geographical regions, with each team including experts from the sectors of information literacy, education and learning, economic development, human and health services, government and citizenship. The intent of this event is to focus on strategies and concepts that can be useful for promoting information literacy within individual countries and in geographical regions. We hope to produce some practical outcomes that UNESCO can use to support such efforts worldwide.

So these are exciting times to come together to think about information literacy. We have accomplished much together and need to continue to work building upon the best that has happened globally. One of my hopes is that before too long Mexico will become a node on the now forming International Alliance for Information Literacy. Through this alliance the National Forum on Information Literacy will be linked with other aggregates of people and organizations committed to information literacy across the globe. I believe that this annual conference in Mexico is providing the kind of leadership that will hopefully soon allow Mexico to be part of that Alliance, and I look forward to further discussions with you as the conference progresses.

II. A Brief History of the Information Literacy Movement in the USA

From the very beginning information literacy has been bigger than just a library issue. The first serious attention to the need for information literacy —though the name for it did not come until later— was after the many education reform reports that came out in the U.S.A. in the 1980's —both at the school and university levels. One of the things that was noticeable across the reports was the absence of any consideration of the information society, the information explosion, or even any mention of libraries or information technology. It was as if education reform could take place ignoring the context in which current and all future generation of students would work and live.

At that time the University of Colorado and Columbia University collaborated on a once-only project, to invite top leaders from both higher education and academic libraries to come together and discuss whether this omission was a problem. People were invited to former New York Governor Harriman's estate on the Hudson River, and the invitation drew in top leaders in higher education such as Ernest L. Boyer and Frank Newman. The outcome of that meeting is available in print², but one of the major outcomes occurred after the retreat.

One of the participants was Margaret Chisholm, who at that time was vice president/president-elect of the American Library Association. Dr. Chisholm contacted me and expressed her feeling that the dialog, which had started at the Harriman retreat, was too important not to be continued. She believed, however, that the focus needed to be broadened to include K-12 leaders. Her question was whether we could pull together high enough level people so as to constitute a national blue-ribbon commission to address this topic.

We were successful in recruiting such people. Seven of the thirteen on the ALA Presidential Committee on Information Literacy, which Dr. Chisholm established, were not librarians. One was a businessman and the others were people such as the Executive Director of the American Association of Colleges for Teacher Education and the Executive Director of the American Association for School Administrators. Their efforts resulted in the *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy Final Report*³. (I might mention that at the beginning of the groups' deliberations, it had been agreed that we would not use the term information literacy. Nobody liked that term. At the very last meeting when the report was finished, I asked people what we were going to call this thing we had been describing; and everyone agreed we would call it information literacy. When I asked about their changes of mind, they commented that they could think of no better term.)

One of the recommendations in the *ALA Presidential Committee on Information Literacy Final Report* was that there should be an ongoing coalition of organizations that would address information literacy concerns. So a couple days after the report was released, most of the members of the committee plus a few others who were immediately supportive of the concepts in the report (e.g., The National Educational Association) met to decide what organizations should be asked to join a NFIL. They came up with a list and then suggested that, since I had chaired the ALA Presidential Committee, I should send out a letter inviting people to come to a meeting to discuss establishing an ongoing coalition. I must confess that I panicked a bit at this assignment. My concern was what if nobody came? How embarrassing that would be in front of the people from non-library organizations that were on the committee!

² *Libraries and the Search for Academic Excellence*. The Scarecrow Press, 1988.

³ <http://www.infolit.org/documents/index.html> that was released at a press conference in Washington, D.C. in January of 1989.

I need not to have feared. Not only did people come but there was no need for me to explain what information literacy was. They had long understood the need. All we had done was given them a name around which to focus their attentions.

Today the National Forum on Information Literacy has over 90 members, the majority of which are not library affiliated. Although initially the Forum membership was US national organizations only, after awhile corporate and international members were also admitted.

The Forum meets in Washington, D.C., three times a year and always starts its meeting with an in-depth look at information literacy in relation to some issue or concern (e.g., information literacy in small business development, information literacy and health literacy, information literacy and the democratic process). The Forum always welcomes new members; we especially invite nonmember organizations that are related to whatever the opening topic is to attend. Basically we are looking for other organizations that want to empower individuals to live and work effectively in our information society. We have no dues and no membership requirements. Although Australia has been exploring the possibility of having their own Forum with non-library members, so far our USA-based National Forum on Information Literacy is the only one that has succeeded in that goal. Most Forum activities are done through informal linkages between and among two or more of our members, often around programming and articles for their memberships.

However, on occasion we find issues so important as to necessitate our working collaboratively across our entire membership. The major example of this occurred when the national standards for the organization, which accredits colleges of teacher education, were up for review. Given the importance of teachers in promoting information literacy, it was the consensus of Forum members that we needed to make a response to the call for suggestion and comments. Three of our member organizations, who dealt most commonly with this accrediting agency, volunteered to draft an appropriate document. This was reviewed at the next Forum meeting and subsequently the recommendation was sent off with an accompanying list of the organizations that were members of the Forum. I am happy to tell you that the standards now do include specific reference to information literacy. Now we are trying to work to see that the training for the campus review teams includes enough background information on information literacy that they know what to look for during the review process.

The greatest departure from business as usual with the Forum started when the possibility of and possible value of an international conference of information literacy experts first articulated at a Forum meeting. The Forum is not an officially registered organization nor does it have staff or funding, so it was not in the position to initiate such an effort. Eventually, however, the National Commission on Library and Information Science, a member of the Forum, included the possibility of such a conference in discussions they had with UNESCO, and they found an enthusiastic response.

Many months later that discussion lead to the October 2002, Prague Conference on Information Literacy. The papers and the report from that conference are available at http://www.infolit.org/International_Conference/index.htm. Besides the papers and the report there are two other major outcomes that have happened from the Prague Conference to date. UNESCO is now actively involved with the Forum in planning a follow-up meeting of teams of people from each geographical region to be held in Alexandria, Egypt in November of 2005. This conference will have four outcomes:

- an Alexandria Declaration to be promulgated and disseminated by UNESCO,
- a contribution to the World Summit on the Information Society to be held the following week in Tunis, Tunisia,
- the foundation for consideration of a World Congress on Information Literacy before the end of the United Nations Literacy Decade (2003-2012) from a further exploration of the major issues of information literacy at the regional level by leading experts, and
- *the cultivation of leaders from around the world who can serve as expert resources for their regions in the area of information literacy and lifelong learning.*

In addition, following up on one of the Prague recommendations, the Forum took the initial steps to establish an International Alliance for Information Literacy (IAIL). Our intent is to have virtual regional centers for information literacy that are connected electronically. If you go on the Forum web page located at www.infolit.org you can quickly get to the IAIL section and see where scattered around the world there are some people taking leadership for their regions in pulling concerned people together electronically if not ever in person. This effort is in its fledgling stage; and —as I commented in my earlier remarks— we certainly hope to have a node before too long that includes those of you here in Mexico who are doing so many wonderful things.

In order to promote information literacy, internationally as well as locally, our efforts should focus —not on libraries *per se* nor even on information literacy *per se*— the desired outcomes of the people we are trying to serve and policy makers and other leaders who are charged to achieve these outcomes. Where their concern is for better economic development, efforts need to focus on how information literacy can support small businesses. Where there is concern for student learning, we must be ready to explain how information literacy helps students become more effective learners not only in school but also for lifelong learning. As concerns and opportunities arise, we need to think about and articulate to policy makers, how information literacy can address those needs and be seen as a positive tool for accomplishing desired outcomes.

Our hope is that the experiences and efforts of the National Forum on Information Literacy can assist Mexico and other countries in moving ahead in their own efforts.

La alfabetización informativa en la actualidad de las bibliotecas francesas: principales proyectos, preguntas y temas relevantes

Sylvie Chevillotte

*Escuela de Ciencias de la Información de la
Biblioteca Nacional de Francia*

Resumen

Aunque las universidades de Francia y sus bibliotecas estén bien organizadas, se encuentran actualmente enfrentando retos e interrogantes importantes. Algunos de los principales temas, como en otros países europeos, son los de la colaboración entre maestros y bibliotecarios, la inserción de las habilidades informativas en el currículo, la alfabetización informativa y la educación a distancia, la evaluación de la instrucción, entre otros. La interrogante sobre las habilidades Informativas y su relación con la educación continúa creciendo y deberá implicar una mayor conciencia política a nivel nacional y europeo. En este documento se comparten algunas de las interrogantes más importantes sobre el desarrollo de las habilidades informativas en Francia y Europa.

Introducción

La sociedad francesa como la mayoría de las sociedades occidentales, enfrenta una explosión informativa, acelerada por los cambios tecnológicos. La gran abundancia de descubrimientos e información, nos hace pensar que cada ciudadano tiene la capacidad de identificar lo que necesita de información, de seleccionarla y de evaluarla con el fin de utilizarla. Tal como lo cita J. M. Charpin

Para Francia, como para otros países comparables, la principal fuente de creación de las riquezas ahora reside en el saber y las competencias, más que en los recursos materiales. La competitividad de las empresas más allá de las naciones descansa fundamentalmente sobre su capacidad de crear y de utilizar los conocimientos

No se trata únicamente de acceder a la información, sino de tener la capacidad o competencia suficiente para servirse de ella, de tal manera que a todos se les tiene que transmitir, desde su escuela materna y hasta terminar su preparación académica; esta formación de los estudiantes es indispensable.

Francia tiene que hacer frente a esta situación, la cual conlleva metas educacionales, culturales, sociales y económicas muy importantes; las nuevas tecnologías. Si bien los tomadores de decisiones mencionan con frecuencia a la sociedad de la información en sus discursos, pocos de ellos parecen estar conscientes de la necesidad de las competencias informativas y de la manera de transmitirla. Las bibliotecas juegan un papel motor en esta transmisión, muy frecuentemente ignorado por los poderes públicos.¹

Según S. Behrens,² en término de implantación de la alfabetización informativa dentro de las bibliotecas universitarias, Francia siguió el mismo desarrollo que la mayor parte de los demás países.

Esta comunicación presenta brevemente:

- El contexto universitario francés.
- Algunas particularidades francesas y orientaciones principales dentro de la educación en alfabetización informativa.
- Un panorama de cuestiones esenciales y sus perspectivas.
- Finalmente los lazos entre la alfabetización informativa en Francia y otros países.

En principio, es importante señalar que no existe un término en francés equivalente culturalmente a *Information Literacy*. La comunidad francófona utiliza cierto número de expresiones, pero ninguna por el momento aceptada como válida por Mittermeyer.³

No existe definición oficial de *Information Literacy*, equivalente a la de la Asociación Americana de Bibliotecas. Esta ha sido traducida pero no ha sido reconocida como fidedigna.⁴

Es entonces difícil de saber que es lo que los estudiantes y formadores entienden por *Information Literacy*.

¹ El objeto de esta comunicación es el papel de las bibliotecas universitarias, pero las bibliotecas de enseñanza secundaria y las municipales están realmente muy activas.

² Para una visión más completa se debe consultar la carpeta de información del *Boletín de las Bibliotecas de Francia*, 1999, vol. 44, nº 1. Y el comunicado de Tosello – Bancal, Jean – Emile. El punto sobre la preparación de usuarios. 2º Encuentros FORMIST, 13 junio 2002, Villeurbanne, Francia. Documento accesible en <http://formist.enssib.fr>

³ Parece orientarse hacia la expresión «competencias informacionales», «preparación al uso de la información o a el diploma de la información». Es igualmente empleado.

⁴ Traducción por Paulette Bernhard

Uno de los aspectos fundamentales, por lo tanto, es establecer un acuerdo alrededor del papel de afiliación de alfabetización informativa y sobre el aprendizaje del oficio del estudiante. El profesor Alain Coulon y su equipo de la Universidad Paris VIII han hecho varias series de encuestas entre los grupos de estudiantes para evaluar el impacto de la educación documental sobre sus cursos universitarios (éxito notable en los exámenes). El resultado de las encuestas, es que estas preparaciones ayudan a los estudiantes "a aprender".

Ninguna investigación evaluativa de esta envergadura se ha hecho en Francia. Otro aspecto central es el del contenido en la formación instrumental, todos los esfuerzos van hacia la adquisición por los estudiantes de una metodología de investigación documental, transportable de una situación a otra y de una herramienta a otra.

1. El contexto universitario francés

La organización de la enseñanza superior en Francia tiene grandes contrastes y presenta ciertas particularidades según Chevillotte y Noel. Muchos sistemas de formación coexisten, por un lado las Grandes Escuelas, escuelas superiores las cuales son accesibles después de concursos muy difíciles a menudo privados, las cuales proporcionan en su mayoría formación científica y comercial.

Pero por otra parte, existen universidades que son escogidas por la mayoría de los estudiantes.⁵ Los estudiantes acceden a ellas sin examen de admisión, pero los estudiantes tienen que ser titulados o portadores de un diploma de estudios secundarios muy selectivos (Bachillerato). El costo de estudios es muy bajo, lo que permite a una gran cantidad de estudiantes inscribirse. La contraparte de este acceso poco selectivo es una tasa de fracasos muy alta en los dos primeros años de estudios superiores, según reporta Claire Panijel.

Un reporte reciente de OCDE señala que Francia presenta malos resultados porque sus gastos para la enseñanza superior están situados por debajo de la media, con 1.1 por ciento del PIB, con relación a una media del 1.4 por ciento. La tasa de fracasos en los primeros años es por su parte superior al 50 por ciento.⁶

⁵ Las cifras 2002-2003 sobre los estudiantes de enseñanza superior están accesibles en línea en <http://www.education.gouv.fr/sup/bces2004/donquan2.htm>

⁶ Cifras accesibles en línea en <http://www.oecd.or/document/7/0,2340.fr-2649-201185-33712135-1-1-1-1,00.html>

2. De la formación de usuarios a la formación en el dominio en información.

- La formación en el seno de las universidades

Esta importante tasa de fracasos ha motivado en 1997 la creación en el seno de programas universitarios de un módulo de metodología del trabajo universitario. Este módulo está concebido para ayudar a los estudiantes del primer año a aprender a ser estudiantes. Una variedad de cursos pueden ser propuestos: toma de notas, resúmenes, expresión y preparación o formación en el dominio de información. Esta ley por lo tanto da permiso a las bibliotecas, ya implicadas en la formación, de inscribirlos en los programas. Esto ha sido por lo tanto un elemento detonador del desarrollo de propuestas de formación y de la situación actual. Esto implica que las formaciones propuestas se dirijan esencialmente a los estudiantes de primer año. 76 de las formaciones censadas, contra 15 por ciento en el segundo ciclo y 9 por ciento en el tercer ciclo.

Otro elemento de ayuda al desarrollo de la formación en las bibliotecas universitarias: el papel del Ministerio de Educación Nacional y esencialmente de la Subdirección de Bibliotecas y de la Documentación.⁷ Ella en efecto ha contribuido al financiamiento total o parcial de los numerosos proyectos. Igualmente ha permitido la creación de una organización de formación en dominio de información a diferentes niveles.

- ❖ A nivel local, las universidades y las bibliotecas universitarias (un centenar de bibliotecas).
- ❖ A nivel regional: Las unidades regionales de formación en la información científica y técnica⁸ – URFIST .
- ❖ A nivel nacional: FORMIST

- Una oferta de formación estructurada en tres niveles.

3. Las formaciones ofrecidas en la universidad y bibliotecas universitarias

La situación es cada vez más contrastante. Sin embargo, por el sesgo de las estadísticas anuales y solicitudes de subvenciones para los proyectos específicos,

⁷ MEN-SDBD. Bibliotecas universitarias. [En línea] <<http://www.sup.adc.education.fr/bib/>>

⁸ La denominación «Información Científica y Teórica o IST» ha sido frecuentemente empleada en Francia en los años 1980, en el dominio institucional y la documentación. Esta expresión contrariamente a lo instituido no se limita a los dominios científicos. Se trata de un nivel de información más que un contenido disciplinario.

la Subdirección de Bibliotecas conserva una visión del conjunto. Gradualmente la formación es incluida en los programas universitarios y da lugar a evaluaciones notables. Un gran número de ellas son aseguradas por bibliotecarios en colaboración con los instructores o sin ellas. En un gran número de universidades, aunque no en la mayoría, los bibliotecarios son considerados como miembros del equipo pedagógico. En ciertas universidades estos cursos están dotados de un horario consecutivo (20-25 horas algunas veces).

Pero esto no debe ocultar los puntos débiles: una de las diferencias que se acortaron entre las universidades activas, bien integradas, fue proponiendo cursos estructurados e instalaciones donde la formación se limita a las visitas guiadas en las bibliotecas, no en los ciclos universitarios con un reconocimiento del papel pedagógico de los bibliotecarios. Es difícil para ciertas bibliotecas integrarse en los programas. Se necesita para eso la convicción de los directores de las bibliotecas, pero igualmente de los presidentes o vicepresidentes de la universidad.

En ciertos casos, al lado de las disciplinas motrices –que funcionan bien– existen otras que no proponen nada a los estudiantes. En el seno de una misma universidad pueden por lo tanto coexistir cursos estructurados, insertados en las materias, por ejemplo filosofía, mientras que los estudiantes en derecho no tendrán ninguna formación. Como aspectos favorables, la implantación queda, la mayor de las veces en cuestión de oportunidad, de convicción y de demanda, de un cierto voluntarismo y de esfuerzos de grupos constantes de presión.

En fin, como se señaló anteriormente, la formación alcanza cada vez más a los estudiantes del primer ciclo, pero mucho queda hacer por el segundo o tercer ciclo.

*Cifras clave de la formación de usuarios
en las bibliotecas universitarias (2002)*

Número de estudiantes formados por las bibliotecas universitarias (1995 - 2002)

	1995	1996	1997*	1998	1999	2000	2001	2002
Fuera de curso	53,604	725		45,095	54,588	54,110	58,571	51,940
En curso	33,365	32,582		52,064	65,055	72,294	79,142	85,204
Total	86,969	105,307	ND	97,159	119,643	126,405	137,713	137,144

Evolución de los tipos de formación de 1995 a 2002
(por ciento de estudiantes formados)

	1995	1996	1997*	1998	1999	2000	2001	2002
Fuera de curso	61	69	ND	46	46	43	42	38
En curso	39	31	ND	54	54	57	58	62

Proporción de estudiantes formados en los ciclos por las Bibliotecas Universitarias (2002)

	1er ciclo	2do ciclo	3ºer ciclo	Total
Estudiantes inscritos en la universidad	695,712	498,217	234,966	1,428,895
Estudiantes formados por las SCD	65,680	12,257	7,267	85,204
Por ciento de estudiantes formados	9.5	2.5	3	6
Formados por ciclo	77	14	9	100

Fuentes de información: ESGBU (Encuesta Estadística General ante los servicios documentales de Enseñanza Superior). 1995 a 2002: encuesta SISE 2002.

*NB El ESGBU 1997 no comparte las preguntas relativas a la formación de los usuarios.

• Las misiones de formación regional de la URFIST



URFIST ha sido creada en 1982, inicialmente para formar a los instructores universitarios, bibliotecarios y estudiantes de tercer grado para usar las nuevas tecnologías de la información, y la integración de bases y bancos de resultados. Uno de los principales objetivos es el de sensibilizar sobre la información científica

y técnica. Si el público de la URFIST es siempre el mismo, su misión ha tenido que evolucionar.⁹

Misión de la URFIST hoy.

I- La formación de formadores a nivel regional

II - El inicio de una estructura de relevo al seno de las universidades, sabiendo que las bibliotecas universitarias constituyen socios privilegiados

III - La concepción al mismo tiempo de herramientas de formación; documentos pedagógicos varios, particularmente accesibles sobre los sitios web

Cada URFIST posee sus especificaciones y está integrado en una universidad.

4. La oferta de recursos y la coordinación de una red de formadores: El servicio FORMIST

Este servicio especializado sobre el tema de alfabetización informativa ha sido implantado en la Escuela Nacional Superior en Ciencias de la Información y de Bibliotecas (ENSSIB) para responder a las necesidades de dos públicos: estudiantes y formadores (profesores).

El primer objetivo de FORMIST es el de señalar y proponer a este público los documentos y recursos pedagógicos a través de su sitio, francófono y gratuitamente accesible.

Estos recursos como son materiales didácticos, artículos, memorias o anuncios de congresos pueden ser utilizados por los formadores-enseñantes o bibliotecarios, en el entorno de los cursos, o directamente por los estudiantes en autoformación.¹⁰

Los documentos son seleccionados por los dos responsables de FORMIST, a partir de propuestas de autores o gracias a la vigilancia documental, y estando bajo la opinión de un comité editorial y científico de cuatro miembros bibliotecarios e instructores.

Los documentos son de formas distintas (word, power point, HTML, URL...) y siendo a menudo publicados. La aportación de FORMIST consiste en señalarlas y reagruparlas de manera temática o disciplinaria. Algunos han sido creados por FORMIST.

⁹ Información sobre las URFIST [En línea] <http://www.sup.adc.education.fr/bib/>

¹⁰ [En línea] <http://formist.enssib.fr>

Por otra parte, FORMIST publica dos documentos:

Formar estudiantes en el dominio de información, un recuento de recomendaciones para uso de los formadores, y REPERES (*Fuentes electrónicas para los estudiantes, la investigación y la enseñanza*) Una guía que presenta los recursos electrónicos a los estudiantes y maestros. Un nuevo sitio web estaba previsto para el 2005.

FORMIST tiene igualmente un importante papel de vigilar sobre la competencia informacional y sobre todo el establecimiento y coordinación de una red de formadores.

El servicio FORMIST estableció y promueve acciones de colaboración y reflexión alrededor de temas disciplinarios ligados a su competencia, bajo la forma de grupos de trabajo y de reuniones temáticas y jornadas de estudios. Están presentes en numerosos proyectos y redes nacionales e internacionales. Desde 2001, su equipo organiza un congreso anual: y los encuentros FORMIST.

Estos reúnen a los formadores, autores teóricos, portadores de proyectos que comparten sus experiencias alrededor de temas ligados a la formación documental y a la alfabetización informativa. Los encuentros ofrecen igualmente la ocasión a los formadores de descubrir los proyectos de otros países. La idea subyacente es la de contribuir a la creación de una verdadera red de formadores.

• La formación de formadores

Los dos conservadores de FORMIST participan actualmente en la formación en la pedagogía de futuros bibliotecarios conservadores en la ENSSIB.

5. Algunos puntos esenciales sobre la formación en Francia

• La importancia de recursos pedagógicos.

Las bibliotecas universitarias y las URFIST tienen creado desde el fin de los años noventa numerosos documentos pedagógicos y didácticos varios. Estos logros han sido impulsados por financiamientos de la subdirección de bibliotecas. Ciertos documentos son el fruto de una colaboración entre los maestros y los bibliotecarios de diferentes universidades.¹¹ Otros han sido elaborados por los maestros, bibliotecarios y estudiantes del mismo establecimiento.¹² En fin las URFIST publican numerosas guías.¹³ La mayor parte de estos documentos son consultables

¹¹ Ver por ejemplo Jurisguia [En línea]. <http://jurisguide.univ-paris1.fr/> o además la guía de metodología documentaria destinada a los estudiantes de 1er año de cursos de licenciatura de la Universidad de Rennes 2 [En línea]. <http://www.uhb.fr/scd/Methodoc-accueil.html>

¹² Por ejemplo, Praxiste Doc'Insa Lyon. [En línea] <http://134.214.81.35/praxis/Pages/Sequence1/Pages/1-0.htm>

¹³ Ver por ejemplo la guía metodológica. CERISE [En línea] <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/cerise/>

igualmente sobre el sitio FORMIST o son accesibles por una clasificación por temas o por disciplinas. Estas tendencias se siguen pero los documentos pedagógicos varios están crecientemente siendo integrados a la producción de las universidades, y ligados a un amplio movimiento alrededor de la educación a distancia que toca a Francia, como también a otros países.¹⁴

5.1 La elaboración de un referencial de competencias informacionales atendidas por los estudiantes

Los bibliotecarios franceses no tienen por el momento ninguna herramienta común para apoyar la formación en alfabetización informativa. No siguen las normas (estándares), y si conocen los estándares de ACRL, estos vienen justamente de ser traducidos al francés y no son por lo tanto utilizados. En cambio en la enseñanza secundaria la asociación de documentalistas y bibliotecarios –la FADBEN ha publicado en 1997 un documento sobre las competencias requeridas.

Los requerimientos pueden ser definidos como *inventarios de actividades o de capacidades necesarias para el ejercicio de estas actividades*.¹⁵ No se trata por lo tanto exactamente de normas, pero en los hechos los requerimientos sirven para

*Evaluar las capacidades actualizadas para los estudiantes en formaciones documental; articular los contenidos de formación documental durante los primeros años (formación para la lectura de referencias bibliográficas, formación sobre el uso de un catálogo, introducción a los bancos de datos, a los motores de búsqueda) en fin mejor canalizar lo adquirido, pero igualmente las necesidades de los estudiantes.*¹⁶

Un grupo de bibliotecarios de diferentes universidades ha elaborado, por su parte, y para dar seguimiento a los requerimientos en el nivel de secundaria, un referencial de las capacidades concernientes a los estudiantes en el primer ciclo¹⁷. Este trabajo colectivo ha tomado dos años y acaba de terminarse. Se llama Erudist y está organizado alrededor de cuatro “familias”:

¹⁴ Ver por ejemplo IRIDOC de la Universidad Lyon I. [En línea] <http://spiral.univ-lyon1.fr/3-gestionmodule/module.asp>, o el campus numérico Red Doc. [En línea] <http://www.reseauxdoc.org>

¹⁵ Gauthier, Roger-François. Referencial. In Champy Philippe, Etévé, Christiane (Dir) *Diccionario enciclopédico de la educación y la formación* 2da. Edición actualizada y aumentada Paris, Nathan, 2000 894p.

¹⁶ Simonot, Frédérique. Creación de un referencial de capacidades documentales para los estudiantes de primer ciclo universitario, pp. 151-173 In Chevillotte, Sylvie *La formación en la maestría de información en el momento europeo: problemas y perspectivas*, Villeurbanne, Prensas de la ensib, 2004, 232 p. (Actas de 3er encuentro FORMIST)

¹⁷ Erudist. Consultable por el instante [En línea]. <http://askonce.grenet.fr/test-refdoc3/>

- 1- Conocer bien su investigación
- 2 - Seleccionar los recursos pertinentes
- 3- Encontrar la información útil
- 4- Procesar y explotar la información

Los elementos comprendidos en cada familia tienen relación unos con otros y cada familia da a conocer su título en competencias, objetivos operacionales y da ciertas relaciones hacia los recursos. Este documento deberá servir de referencia y ser puesto a la disposición de las bibliotecas para que ellas los personalicen y los adapten a sus necesidades.

5.2 Constitución de una red de formadores

Este movimiento toma un poco de tiempo, pero gracias a los seminarios, conferencias y a la organización anual de encuentros FORMIST, los formadores aislados pueden compartir consejos, informaciones, experiencias y proyectos. Los encuentros reúnen cada año a alrededor de 140 participantes.

Las URFIST constituyen igualmente una red más regional de formadores que establecen grupos de trabajo y elaboran herramientas de formación común.¹⁸

Los estudiantes formados en la ENSSIB contribuyen igualmente a la extensión de una red de formadores cuando ellos toman sus nuevas funciones. Es difícil en cambio tocar las universidades y los intereses en este tema.

6. Muchas interrogaciones y ... pocas respuestas

Ciertas preguntas evocadas aquí abajo son compartidas por la mayor parte de los países. Algunas son más específicas a la situación francesa francófona.

1- Un acuerdo sobre un término común en los países francófonos. El término de capacidades informativas podrá ser el término retenido, pero debe ser portador de una definición común, a fin que los formadores maestros y profesionales de la formación tengan el mismo modelo y los mismos objetivos.

2- Cual será el impacto de la reforma comprometida en Europa, conocida bajo el nombre de Acuerdo de Bologna donde la meta es la de favorecer la movilidad de

¹⁸ Ver por ejemplo a la URFIST de Rennes, Metafor [En línea] <http://www.uhb.fr/urfist/METAFOR/Metafor-Definition.htm>

los estudiantes europeos, ofreciéndoles diplomas de niveles equivalentes (al cabo de 3,5 y 8 años, en francés: licenciatura; maestría y doctorado). Esta nueva organización ha envuelto numerosos cambios en la estructura de la enseñanza en Francia: La organización de cursos en semestres y la obtención de los estudiantes de créditos transferibles de una universidad a la otra. Esta reforma tuvo inicio en 2003. Sin embargo, la mayoría de las universidades lo aplican desde octubre de 2004. Es todavía muy pronto para juzgar el impacto que tendrá en la formación en el dominio de la información. Para ciertas bibliotecas la reforma ha constituido una oportunidad para incluir las formaciones en las carreras universitarias y dotarlas de créditos en otras no son previstas, se necesita hacer un recuento en un año o dos.

3- La cuestión de la formación de masa está ligada al precedente. Numerosos establecimientos aseguran la formación de miles de estudiantes de primer año. Esto es lo referente a cuestiones materiales, financieras, institucionales, sin olvidar el problema especial de personal y de funciones prioritarias. En fin como muchos un número importante de profesionales para estos cursos, mientras que las bibliotecas se encuentran con bajos presupuestos y por lo tanto con dificultades para asegurar sus misiones de servicio público.

4- ¿El desarrollo de cursos en línea constituirán una solución? Los cuatro encuentros FORMIST han reunido a especialistas alrededor de este tema y la cuestión no ha sido consensuada. Pareciera que la solución ideal consiste en un complemento entre cursos presenciales y aplicaciones en línea. Esto permite resolver en parte la cuestión de un número importante de estudiantes a formar, a la vez conservando una mediación humana indispensable en todo sujeto. Además, este conocimiento entre estudiantes y bibliotecarios permite frecuentemente mejorar el uso de la biblioteca.

5- Otra pregunta compartida por muchos es la de las relaciones a crear entre las TICs y la alfabetización informativa. Un certificado de competencias para la utilización de la informática y del Internet acaba de ser establecido en la enseñanza superior. Una parte de estos conocimientos esperados conciernen a la investigación de la información. Esta parte es más instrumental que metodológica, pero ciertas universidades tienen iniciado el trabajo en acuerdo con los formadores de TICs.¹⁹ Esta puede ser una solución a explorar, el tema de las "nuevas tecnologías" o tecnologías de la información y de la comunicación tiene mucha más aceptación ante los que deciden y políticas de alfabetización informativa.

6- Una pregunta importante y no resuelta es la de la continuidad de enseñanza entre las educación secundaria y superior. Este tema ha sido tocado en las Jornadas

¹⁹ Certificado informaticoe internet [En línea] <http://tice.education.fr/educnet/Public/superieur/c2isup>

Nacionales para la Educación y la Información en 2003 en París. Las contribuciones, síntesis, sugerencias emitidas en ese momento preciso no han sido verdaderamente seguidas en la realidad.

7- La última pregunta clave, estrictamente ligada a las necesidades de reconocimiento institucional y por lo tanto financiero es el de la evaluación:

- De los estudiantes, global e individual
- De las formaciones
- Del impacto de estas formaciones (mejores resultados, etc.)

P. Thirion, en una revisión de la literatura, deplora la ausencia de estudios a profundidad que prueben los beneficios de esta formación. Vuelve a argumentar el impacto en Francia, de las investigaciones de A. Coulon tendientes a establecer las relaciones entre la formación y los logros universitarios, insistiendo en la utilidad de una actualización de las investigaciones en espera sobre muchos de la investigación. No existe en Francia un programa de investigación a una escala nacional sobre este tema por demás central. Algunas bibliotecas, inspirándose en un cuestionario quebequeño sobre los conocimientos documentales de los estudiantes (Mittermeyer y Quirion), han atraído encuestas restringidas a su público, pero no existe una operación a gran escala. Es más, estos cuestionarios buscan evaluar las competencias de los estudiantes a su entrada a la universidad y no el impacto de la formación sobre estas capacidades. Es por lo tanto indispensable de lanzarse a las investigaciones comparativas y evolutivas sobre este tema de la evaluación, en Francia como en otros países.

7. Relación entre la alfabetización informativa en Francia y los otros países

Los profesionales franceses, gracias al impulso de FORMIST, trabajan en cooperación con otros países.

7.1 Países francófonos

En el espacio francófono primeramente colaboraremos muy de cerca con Bélgica y con el grupo belga *EduDOC*.

El grupo *EduDOC* es la única asociación francófona en Bélgica francófona que se preocupa realmente de la alfabetización informativa. Desde hace más de 15

años, ha desarrollado sus actividades en muchas direcciones. Ha organizado varias reuniones de trabajo, coloquios y conferencias que generalmente han sido objeto de publicación; también ha desarrollado una presencia sostenida en el Internet con la lista de discusión electrónica *EduDOC* y un sitio consagrado completamente a la alfabetización informativa.²⁰ Este grupo funciona sobre la base de la motivación y del voluntariado de sus miembros. Los proyectos en curso son numerosos y variados: desde la implantación del tutorial *Defist* en 2003, en el marco de un proyecto de investigación²¹ hasta el proyecto *Cúpula*, que agrupa establecimientos de enseñanza superior alrededor de la creación de cursos a distancia para nuevos estudiantes, pasando por la formalización de formación pedagógica de los futuros bibliotecarios.

7.2 Espacio europeo

Aunque no hay acuerdo institucional con Québec, los intercambios son frecuentes: intercambios de información vía la lista *Formadoc*,²² publicación de documentos en el sitio FORMIST, contacto con los profesionales e investigadores del dominio, comunicaciones francesas en los Talleres Anuales sobre la Formación Documental (en 2001 y 2002, particularmente).²³

A nivel europeo el grupo EnIL tiende a coordinar las investigaciones, reflexiones y de recuperar a los expertos alrededor de la alfabetización informativa. Después de haber participado en la primera iniciativa, publicación de una obra colectiva en 2003, coordinada por Basili después a un seminario de reflexión en enero de 2004, los expertos franceses se han adherido por el momento a esta red²⁴.

7.3 Cooperación internacional

Francia está presente en el seno de la IFLA, con la participación de S. Chevillotte en el Comité permanente de la Sección de Alfabetización Informativa.

²⁰ [En línea] <http://www.bib.fsagx.acbe/edudoc/>

²¹ Desarrollo de una formación en la información científica y técnica Defist [En línea]: <http://www/www.bib.fsagx.ac.be/edudoc/defist.htm>

²² Lista de difusiones Formadoc : FORMADOC@crepuq.qc.ca

²³ AAFD/WILU-Workshops on Instruction on Library Use. Colloque canadien annuel. Information sur les 34emes ateliers -2005[En ligne]: <http://www.lib.uoguelph.ca/wilu/>

²⁴ European Network on Information Literacy En IL [En ligne]: <http://www.ceris.to.cnr.it/Basili/EnIL/index.html>

8. Conclusión

Desde que ha sido posible, tratamos de participar en diferentes tipos de manifestaciones y reflexiones en curso del terreno de la alfabetización informativa. Esta participación más allá de las fronteras tiene dos objetivos: dar a conocer las realizaciones y cuestionamiento francés en este tema, y compartir con los profesionales franceses los avances de la alfabetización informativa en numerosos países. Las competencias informativas que conciernen a la comunidad de los bibliotecarios, y también a los educadores.

Una de las metas importantes del desarrollo de alfabetización informativa es sobrepasar el círculo de los profesionales de las bibliotecas. Para esto todo trabajo en red permite un avance para compartirlo en las prácticas y en las investigaciones.

Bibliografía

- Orden Gubernamental de 09-04-97 relativa a los Diplomas de Estudios Universitarios en General, para la Licenciatura y la Maestría (1997)*. Boletín Oficial, 15 abril.
- Orden gubernamental del 09-04-97 relativo a los Diplomas de Estudios Superiores en General, para la Licenciatura y la Maestría (1997)*. Boletín Oficial, nº16, 17 abril.
- Orden gubernamental 30-04-97, reforma de la DEUG (1997)* Diario Oficial, 4 mayo.
- Congresos nacionales para la educación a la información y la documentación claves para el éxito desde 2003, preescolar hasta la universidad, 11-12*.
[En línea] <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/Assises/Ass-index.htm> Paris, Francia, Marzo 2003.
- BASILI, Carla (dir.). *Information Literacy in Europe: a First Insight into the State of the Art of Information Literacy in the European Union*. Rome: Italian National Research Council, 315 p.
- BEHRENS, Shirley J. (1994). *A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy*. *College and Research Libraries*, 55, nº.4, p.309-322.
- Boletín de las Bibliotecas de Francia*, vol. 44, nº1
[En línea]: <http://www.enssib.fr/bbf/bbf-99-1/index.html>. Carpeta consagrada a la formación de usuarios, 1999.

8. Conclusión

Desde que ha sido posible, tratamos de participar en diferentes tipos de manifestaciones y reflexiones en curso del terreno de la alfabetización informativa. Esta participación más allá de las fronteras tiene dos objetivos: dar a conocer las realizaciones y cuestionamiento francés en este tema, y compartir con los profesionales franceses los avances de la alfabetización informativa en numerosos países. Las competencias informativas que conciernen a la comunidad de los bibliotecarios, y también a los educadores.

Una de las metas importantes del desarrollo de alfabetización informativa es sobrepasar el círculo de los profesionales de las bibliotecas. Para esto todo trabajo en red permite un avance para compartirlo en las prácticas y en las investigaciones.

Bibliografía

- Orden Gubernamental de 09-04-97 relativa a los Diplomas de Estudios Universitarios en General, para la Licenciatura y la Maestría (1997)*. Boletín Oficial, 15 abril.
- Orden gubernamental del 09-04-97 relativo a los Diplomas de Estudios Superiores en General, para la Licenciatura y la Maestría (1997)*. Boletín Oficial, nº16, 17 abril.
- Orden gubernamental 30-04-97, reforma de la DEUG (1997)* Diario Oficial, 4 mayo.
- Congresos nacionales para la educación a la información y la documentación claves para el éxito desde 2003, preescolar hasta la universidad, 11-12*. [En línea] <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/Assises/Ass-index.htm> Paris, Francia, Marzo 2003.
- BASILI, Carla (dir.). *Information Literacy in Europe: a First Insight into the State of the Art of Information Literacy in the European Union*. Rome: Italian National Research Council, 315 p.
- BEHRENS, Shirley J. (1994). *A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy*. *College and Research Libraries*, 55, nº.4, p.309-322.
- Boletín de las Bibliotecas de Francia*, vol. 44, nº1
[En línea]: <http://www.enssib.fr/bbf/bbf-99-1/index.html>. Carpeta consagrada a la formación de usuarios, 1999.

- CHEVILLOTTE, Sylvie. *Bibliotecas y alfabetización informativa Literatriz: Un estado del arte*. Por salir en el Boletín de las Bibliotecas de Francia, n°2, 2005.
- CHEVILLOTTE, Sylvie y NOËL, Elisabeth. *Training in Information Literacy in France*, pp.70-87. En: Basili, Carla (dir.) *Information Literacy in Europe: a First Insight into the State of the Art of Information Literacy in the European Union*. Rome: Italian National Research Council, 315 p.
- CHEVILLOTTE, Sylvie. *Formar bibliotecarios en la formación documental en Francia*. Comunicación en los 31º Talleres Anuales sobre la formación documental/ Workshops In Library Use, Fredericton, Canadá.
[disponible en:] <http://flay.hil.unb.ca/WILU/presentations/CommWILUI.doc>.
(Consultada 13-15 Mayo 2002).
- COULON, Alain. (dir.) (1993). *L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII* (2º ed.). Paris: Université de Paris 8, Laboratoire de Recherche Ethnométhodologique, 99p.
- COULON, Alain (1999). *Penser, classer, catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires*. Paris: Laboratoire de recherches ethnométhodologiques, Université Paris, No. 8. 65 p.
- DUBOIS, Anne-Céline (2004). *LMD et formation à la recherche documentaire en bibliothèque universitaire ruptures ou continuités*. Mémoire d'étude DCB, sous la direction de Mathieu Stoll. Villeurbanne, ensib, 2004. 119 p.
[En línea] <http://www.ensib.fr/bibliotheque/documents/dcb/dubois.pdf>
- FADBEN. *Les compétences en information - documentation : référentiel*, Médiadoc, , 28 p.
(accesible [en ligne]: <http://www.acpoitiers.fr/tpi/formanet/formation/referenc/sommaire.htm#haut%20de%20page> décembre 1997.
- La France dans l'économie du Savoir, La Documentation française*, 2002, 285 p.
- Former les étudiants à la maîtrise de l'information: repères pour l'élaboration d'un programme. Paris: Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie. [En ligne] : <http://formist.ensib.fr/repere/1999>.
- MITTERMAYER, Diane. *Les connaissances en recherche informationnelle: résultats d'une enquête auprès d'étudiants entrant au premier cycle dans les universités québécoises*. pp. 99-129. In: CHEVILLOTTE, Sylvie (dir.). *Formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne: problématiques*

et perspectives. Villeurbanne, Presses de l'enssib, 232 p. (Actes des 3èmes Rencontres FORMIST) 2004.

MITTERMEYER, Diane et QUIRION, Diane. *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er. Cycle dans les universités québécoises*. Montréal, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 111 p. [en ligne]: <http://crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf> 2003.

PANIJEL, Claire. *La formation documentaire des étudiants de premier cycle en France: situation et perspectives*. Workshops Instruction in Library Use (WILU), ., Accessible.

[En ligne] : <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/wilu/wilu00.htm>

Communication mise à jour régulièrement. Ottawa, 16-18 mai 2001.

Rencontres FORMIST

2001, 1ères Rencontres: *Les supports pédagogiques multimédia dans la formation des usagers-conception et utilisation*.

2002, 2èmes Rencontres: *Travail universitaire et maîtrise de l'information: de la stratégie aux méthodes pédagogiques*.

2003, 3èmes Rencontres: *Formation à la maîtrise de l'information à l'heure de l'harmonisation européenne: problématiques et perspectives*.

2004, 4èmes Rencontres: *Quelle place pour les dispositifs de l'information?*

2005, 5èmes Rencontres: *Complémentarité bibliothécaire/enseignants: disciplines-compétences informationnelles*.

Les communications des Rencontres 1, 2 et 4 sont accessibles en ligne sur le site de FORMIST: <http://formist.enssib.fr> Les 3èmes Rencontres ont été éditées.

CHEVILLOTTE, Sylvie (dir.) (2004). *Formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne: problématiques et perspectives*. Villeurbanne, Presses de l'enssib, 232 p. (Actes des 3èmes Rencontres FORMIST).

REPERE: Ressources Electroniques Pour les Etudiants la Recherche et l'Enseignement. Accessible

[En ligne]: <http://reperes.enssib.fr> ou sur <http://formist.enssib.fr>

RHIRION, Paul (2004). *De la conviction à la preuve*, pp.151-173. In Chevillotte, Sylvie. *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne: problèmes et perspectives*, Villeurbanne, Presses de l'enssib, 232 p. (Actes des 3èmes rencontres FORMIST).

Directrices internacionales para la alfabetización informativa. Propuesta*

Jesús Lau
Universidad Veracruzana
México

Resumen

Las Directrices Internacionales para la Alfabetización Informativa han sido compiladas a nombre de la Sección de Alfabetización Informativa de IFLA, con el propósito de proveer un esquema práctico para aquellos profesionales que necesiten o estén interesados en implementar un programa de alfabetización informativa, partiendo desde los aspectos más básicos. Estas directrices ayudarán a las bibliotecas para orientar su trabajo a la satisfacción de las necesidades informativas actuales de quienes están involucrados en programas educativos; es decir, en escuelas y en educación superior. Sin embargo, la mayor parte de los conceptos, principios y procedimientos pueden aplicarse, con alguna adaptación, a cualquier entorno bibliotecario. Por tanto, las bibliotecas de todos los tipos necesitan enfocar la mayor parte de sus esfuerzos a facilitar las competencias informativas en sus usuarios.

Introducción

Estas directrices constituyen un modelo conceptual para guiar la alfabetización informativa (ALFIN) internacional en bibliotecas académicas y escolares, aunque la mayor parte de los principios pueden también aplicarse a bibliotecas públicas. El documento ofrece información para guiar esfuerzos de ALFIN de educadores, bibliotecarios y facilitadores de información en el nivel internacional, especialmente de países donde la ALFIN se encuentra en niveles incipientes de desarrollo.

Compilación. Los principios, procedimientos, recomendaciones y conceptos presentados en estas directrices son una compilación de diversos documentos internacionales relacionados con la ALFIN. La mayor parte del contenido está basado en experiencias publicadas, generadas por asociaciones bibliotecarias nacionales, como es el caso de la Association of College and Research Libraries (ACRL), la American Association of School Libraries (AASL), ambas de los Estados Unidos; también está basado en los trabajos de la Society of College, National, and

* Documento traducido por Jesús Cortés

National, and University Libraries (SCONUL) del Reino Unido, el Australian and New Zealand Institute for Información Literacy, así como las contribuciones del Foro Mexicano para la Alfabetización Informativa.

Uso. Estas directrices pueden ser adaptadas por los bibliotecarios, de acuerdo con las prioridades de sus instituciones, buscando adaptar los elementos de ALFIN a las necesidades locales y nacionales. Las directrices son un listado de temas a tener en mente durante la planeación e implementación de programas de ALFIN, o para reforzar trabajos realizados anteriormente. Los profesionales de la información deben tener en mente siempre el tratar de hacer lo más posible con los recursos que tengan, partiendo de que es mejor hacer algo que esperar a contar con un programa de ALFIN perfecto.

1. Conceptos sobre alfabetización informativa

Para orientar los programas de alfabetización informativa, es importante conocer los diferentes conceptos relacionados.

¿Qué es la información?

En este documento, el término es usado como sinonimo de:

- Conocimiento encapsulado.
- Experiencia humana empaquetada.
- Un elemento vital para la creatividad y la innovación.
- Un recurso básico para el aprendizaje y el pensamiento humano.
- Un recurso que toma diferentes formatos, presentaciones, medios para su transferencia y una diversidad de formas de entrega.

El concepto de Alfabetización Informativa.

American Association of School Librarians: Alfabetización informativa –la capacidad para encontrar y usar información– es la piedra angular del aprendizaje para toda la vida.

American Association of School Libraries: Una persona infoalfabeta accede a la información eficiente y efectivamente, evalúa la información de manera crítica y competentemente, y utiliza la información en forma precisa y creativa.

Los usuarios deberían tener las estrategias para reunir información, pero también las habilidades de pensamiento críticas para seleccionar, descartar, sintetizar y presentar información en nuevas formas, para solucionar problemas de la vida real.

Kuhlthau. La definición de alfabetización informativa va más allá del uso de habilidades para aprovechar las bibliotecas, implica la capacidad para usar información compleja de una variedad de fuentes para desarrollar significado o solucionar problemas.

La definición más citada

American Library Association (ALA). Para poder ser considerada infoalfabeta, una persona debe ser capaz de reconocer cuando necesita información, así como tener la capacidad para localizarla, evaluarla y usarla efectivamente.

Los individuos infoalfabetas son aquellos que han aprendido cómo aprender. Ellos saben como aprender porque saben como está organizado el conocimiento, saben como encontrar información y cómo usar la información de manera tal que otros puedan aprender de ellos.

Términos relacionados. Algunos de los términos más relacionados con la ALFIN son:

- Educación de usuarios.– Enfoque global para enseñar el acceso a la información a los usuarios
- Instrucción bibliográfica.– Se enfoca en habilidades para el uso de la biblioteca
- Competencias informativas.– Las habilidades integradas de alfabetización informativa; constituye el fin último de la alfabetización informativa
- Habilidades informativas. Se centra en la capacidad para manejar información
- Desarrollo de habilidades informativas.– Proceso de facilitar que se fortalezcan en los usuarios las capacidades para manejar la información.

Enfoque constructivista. El paradigma del aprendizaje para toda la vida y las teorías educativas han influido en la instrucción para la alfabetización informativa.

La perspectiva constructivista centra la pedagogía en que los estudiantes construyan su propia comprensión, a través de la investigación y el pensamiento activos, en lugar de memorizar hechos presentados en una clase. Estos enfoques pedagógicos colocan a la información en el centro del proceso de aprendizaje, en donde se requiere la alfabetización informativa para capacitar a los estudiantes a ser aprendedores calificados. Por otro lado, la ALFIN está, o debería estar, basada en el aprendizaje respaldado en recursos informativos, en el descubrimiento de la información y en una instrucción que parte de preguntas y de cuestionamientos.

El papel de las bibliotecas. Sin importar su tamaño y sus recursos, la biblioteca tiene que desarrollar el importante papel de al menos participar en el programa

institucional de alfabetización informativa, pero de hecho debiera ser la precursora del cambio y la promotora de estos programas.

2. Normas internacionales

Estructura de las normas. Las normas de ALFIN para que los usuarios puedan constituirse en aprendedores efectivos incluyen tres componentes básicos: acceso, evaluación y uso de información. Estos aspectos centrales se encuentran en la mayoría de las normas. Las normas de alfabetización informativa de IFLA están basadas en estas experiencias y en contribuciones internacionales y están agrupadas bajo tres componentes básicos.

A. Acceso. El usuario accede a la información en forma efectiva y eficiente.

1. Definición y articulación de la necesidad informativa

- ❖ Define o reconoce la necesidad informativa.
- ❖ Decide hacer algo para encontrar información.
- ❖ Expresa y define la necesidad informativa.
- ❖ Inicia el proceso de búsqueda.

2. Localización de la información

- ❖ Identifica y evalúa fuentes potenciales de información.
- ❖ Desarrolla estrategias de búsqueda.
- ❖ Accede a las fuentes de información seleccionadas.
- ❖ Selecciona y recupera la información recuperada.

B. Evaluación. El usuario evalúa información crítica y competentemente.

3. Valoración de la información

- ❖ Analiza y examina la información recabada.
- ❖ Generaliza e interpreta la información.
- ❖ Selecciona y sintetiza información.
- ❖ Evalúa la precisión y relevancia de la información recuperada.

4. Organización de la información

- ❖ Ordena y clasifica la información.
- ❖ Agrupa y organiza la información recuperada.
- ❖ Determina cuál es la mejor información y la más útil.

C. Uso. El usuario aplica/usa información en forma precisa y creativa

5. Uso de la información

- ❖ Encuentra nuevas formas de comunicar, presentar y usar la información.
- ❖ Aplica la información recuperada.
- ❖ Aprende o internaliza información, como un conocimiento personal.
- ❖ Presenta el producto informativo.

6. Comunicación y uso ético de la información

- ❖ Comprende lo que significa un uso ético de la información.
- ❖ Respeta el uso legal de la información.
- ❖ Comunica el producto de aprendizaje, haciendo reconocimientos a la propiedad intelectual.
- ❖ Utiliza las normas de estilo para citas que le son relevantes.

3. Compromiso institucional

Los profesionales de la información deben dedicar tiempo a crear las estrategias relevantes para convencer y vender los beneficios de la alfabetización informativa a los líderes institucionales, a fin de lograr su apoyo. Los pasos básicos son:

Acciones generales

- Adaptar o adoptar normas y prácticas internacionales de ALFIN.
- Identificar el programa de ALFIN que funcione mejor para los bibliotecarios y para su institución.
- Adoptar o diseñar un programa basado en experiencias nacionales e internacionales.
- Identificar qué es lo que se requiere para implementar el programa.
- Considerar que el proceso de la ALFIN no es lineal, pueden alterarse el orden y saltarse pasos.
- Trabajar en un plan estratégico, para representar gráficamente las metas y las acciones.
- Involucrar en el proceso de planeación a todas las partes relevantes, su equipo bibliotecario, docentes, administradores y a quienquiera que pueda tomar una decisión importante sobre el proyecto.

Estrategias de cambio. La resistencia al cambio es natural en el ser humano; los profesionales de la información deberán entender estos obstáculos para poder superarlos. Peterson tiene las siguientes recomendaciones:

- Los cambios en los métodos de instrucción son más difíciles que los cambios en los currícula o en la administración.
- Si el cambio implica un ajuste fuerte para el personal docente, o si requiere de una inversión importante en el aprendizaje de nuevos hechos y procedimientos, tendrá problemas para prevalecer.
- Pequeños nuevos cambios tienen más posibilidades de ser aceptados.
- Los bibliotecarios necesitan tomar la iniciativa para que los cambios se den, esperando que los docentes vean los beneficios de la colaboración .
- La colaboración con los bibliotecarios deberá llegar a verse como esencial para el éxito de los docentes.
- Los beneficios del cambio deben ser vistos claramente por los participantes.
- Los profesionales de la información deben ser fuertes defensores de sus programas.

Otras recomendaciones

- Comparta el liderazgo con el resto del equipo de bibliotecarios.
- Promueva que la filosofía de la ALFIN quede incluida en los documentos fundamentales de la institución, tales como la misión, plan estratégico y políticas.
- Analice la dinámica y la cultura de su institución y de su comunidad de aprendizaje con respecto a políticas, recursos humanos, presupuestos, Etc.
- Construya permanentemente alianzas de aprendizaje.
- Inicie un esquema colaborativo con docentes, otros bibliotecarios, coordinadores de tecnología, administradores, planeadores de programas de estudio y otros facilitadores del aprendizaje.
- Esté preparado para los obstáculos: humanos, instalaciones limitadas y escasez o ausencia de recursos económicos.
- Acepte que algunos administradores podrán ignorar o rechazar los beneficios de la ALFIN.
- Busque apoyo de la comunidad de aprendizaje; podrá venir de estudiantes, docentes, administradores o miembros de otras organizaciones.
- Reconozca que es importante empezar a hacer algo y estar consciente de que no todo será perfecto.
- Tenga como meta lograr que la ALFIN sea incorporada en el currículum.
- Sea positiva y persuasivo en lo que tenga que hacer.
- Recuerde que la biblioteca deberá ser el centro de acción de la ALFIN.

4. Planeando la acción

Para crear un programa de ALFIN, usted necesita trabajar sobre un plan, un paso que le ayudará a clarificar ideas acerca de lo que quiere lograr y qué es lo que tiene que hacer para alcanzar sus metas. La metodología para realizar un ejercicio de planeación estratégica varía de una persona a otra y de una institución a otra.

Planeando un primer paso. Un plan estratégico es una herramienta excelente para vender el proyecto y obtener el apoyo de la comunidad de aprendizaje y de las autoridades para sus metas de ALFIN. Las prácticas de planeación estratégica recomiendan involucrar al personal de la biblioteca y a miembros que representen a la comunidad de usuarios, tales como la planta académica, estudiantes y figuras relevantes de las autoridades universitarias. Idealmente, un plan debe crearse con el consenso y con las aportaciones de todas las partes involucradas. Los elementos comunes de un plan estratégico son:

Misión. Este deberá ser un párrafo que establezca las metas y los roles esenciales en el plan de ALFIN. Esta declaración debe enfatizar el “qué”, más que el “por qué” y el “cómo”. La misión debe estar referida con la misión institucional y la de la biblioteca. Debe establecer cual es la participación de los diferentes miembros de la comunidad.

Visión. Deberá expresarse en una declaración breve y precisa sobre lo que el programa espera alcanzar en el corto, medio y largo plazo, es decir, uno, tres o cinco años. Esta visión debe incluir y hacer énfasis en los resultados esperados del programa, más que en los “cómos” o en los “por qué”

Justificación. Es fundamental convencer a los posibles involucrados de la creación de un programa de ALFIN. Se requiere describir las razones, necesidades y beneficios de crear el programa. La extensión puede ser de una página y los argumentos deben estar respaldados con cifras estadísticas.

Fortalezas y debilidades. En esta sección analice brevemente las capacidades de la biblioteca para llevar a cabo el plan de ALFIN, a partir de analizar los recursos humanos, económicos y materiales con que cuenta. Incluya en una lista por separado los desafíos que la biblioteca enfrenta o puede llegar a enfrentar en el futuro. Escriba el texto con declaraciones positivas, asumiendo que los problemas constituyen oportunidades para el crecimiento.

Análisis del entorno. Analice los factores externos e internos que contribuirán o limitarán el éxito de su plan de ALFIN.

Estrategias. Piense acerca del enfoque general administrativo y los principios que pondrá en práctica para conducir su programa. No olvide incluir las estrategias relacionadas con los aspectos presupuestarios.

Objetivos y metas. Describa aquí sus metas generales. Puede categorizarlas por tipo de usuarios, disciplinas o niveles escolares. También puede agrupar objetivos por procesos tales como el desarrollo del personal, creación de cursos de ALFIN, desarrollo de infraestructura, Etc. Bajo cada objetivo, especifique las metas a alcanzar, siempre en términos de cifras, para facilitar posteriormente la evaluación de los resultados.

Acciones. Las principales tareas que habrá que realizar por cada uno de los objetivos. Trate de registrarlas en el orden en el que deben ser realizadas.

Recursos y requerimientos. Para alcanzar los objetivos y metas, es necesario especificar y cuantificar, bajo cada una de las acciones, los recursos humanos y materiales necesarios para alcanzarlos. No olvide incluir también aspectos subjetivos, tales como los métodos, la instrucción y las estrategias administrativas que se requieren.

Presupuesto. Estime el costo de cada uno de los recursos que necesita para realizar sus acciones. Trate de ser flexible en la estimación de los costos.

Cronograma. Elabore un cronograma para concentrar las fechas tentativas en que se espera cumplir con las principales acciones. Esta será una herramienta para evaluar los avances de su programa de ALFIN.

5. Administración del proceso enseñanza/aprendizaje

La participación de los profesionales de la información toma diferentes formas de involucramiento. Idealmente, estos programas deben llegar a ser parte de los currícula, pues la ALFIN requiere de un desarrollo sostenido a lo largo de los diferentes niveles educativos. La alfabetización informativa no puede ser el resultado de un solo curso.

Iniciando el programa. Los estudiantes necesitan experimentar, reflexionar y aplicar la ALFIN en todos los niveles de sus estudios. Sin embargo, esto no siempre es posible; algunas instituciones pueden requerir tiempo antes de que la ALFIN pueda llegar a ser un parte integral de sus cursos.

Recomendaciones generales:

- Cada actividad debe enfocarse claramente en una norma de alfabetización informativa.
- Si no puede trabajar en todas las normas al mismo tiempo, hágalo de una a la vez.
- Pida apoyo de los docentes si necesita saber como diseñar un curso.
- Promueva bien las actividades de ALFIN, por cualquier medio que tenga a su alcance.
- Haga trabajo en equipo, cualquier actividad puede ser hecha por más de un profesional de la información.
- Si es posible, nombre un líder para todos los esfuerzos de alfabetización informativa.
- Recuerde que la ALFIN va más allá del simple dominio de las bibliotecas, usted necesita colaborar con los diferentes miembros de la comunidad de aprendizaje!
- Sea claro en los objetivos de cualquier tipo de actividades de ALFIN.

Parte de cursos regulares impartidos por docentes. Este tipo de actividad de ALFIN se hace como parte de un curso más general impartido por profesores. Es buena estrategia para empezar a ganar terreno en la ALFIN y para convencer a los docentes sobre sus ventajas. La biblioteca se constituye en muchos casos en una especie de laboratorio para la clase e implica un fuerte trabajo conjunto con los profesores para el diseño de estrategias.

Cursos con valor curricular. Estos cursos se ofrecen de manera independiente y se centran exclusivamente en temas de ALFIN, pero forman parte de la currícula de los alumnos. Por tanto, otorga toda la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a los profesionales de la información. De cualquier manera, es recomendable mantener una comunicación cercana con los docentes.

Cursos extra curriculares. Son más fáciles de planear, porque son cursos independientes de la currícula de los docentes. Sin embargo, la meta a largo plazo debe ser llegar a tener un curso de ALFIN que sea parte de la currícula. Un aspecto importante es ofrecer estos cursos cuando los docentes y alumnos están menos saturados de actividades.

Cursos cortos independientes. Son medios para entrenar en objetivos específicos de la ALFIN, o para actualizar en determinadas habilidades a los miembros de la comunidad. Estos cursos pueden plantearse como de tipo modular; es decir que se puedan integrar en un curso completo.

Cursos para docentes. Los maestros son actores clave para el éxito de cualquier programa de ALFIN. Los profesores e investigadores necesitan, aunque esto algunas veces no es algo que perciban, aprender nuevas competencias informativas; por tanto, es importante buscar ofrecerles un plan de entrenamiento flexible para ellos.

Es importante recordar que cada docente satisfecho se constituirá en un promotor de nuestros programas de SI.

Otras actividades. (demostraciones, conferencias, visitas guiadas por la biblioteca, sesiones de instrucción). Un buen programa de ALFIN debe incluir un amplio menú de actividades regulares y complementarias. De nuevo, es muy importante la flexibilidad de parte de los profesionales de la información para ajustarse a las necesidades y posibilidades de los usuarios.

6. Desarrollo del personal

La función de instrucción para los bibliotecarios les impone un desafío: necesitan entrenarse ellos mismos y buscar oportunidades para aprender a mejorar sus habilidades pedagógicas.

La necesidad del papel del bibliotecario como instructor. (Goldfarb). Los nuevos métodos pedagógicos utilizados en las escuelas y en las universidades requieren de los bibliotecarios el jugar un papel activo en el proceso de aprendizaje. Por tanto, los bibliotecarios deben:

- Tomar los nuevos roles como facilitadores del conocimiento y de la instrucción.
- Proveer experiencias fundamentales en: a) acceso a la información, b) selección de recursos informativos, c) facilitar el uso de la información en el proceso de aprendizaje (Kuhlthau).
- Aprender y enseñar nuevos formatos de información.
- Ser capaz de enseñar formas de acceso no tradicionales o en constante transformación, acordes con la evolución de las fuentes y medios informativos.

Desarrollo personal de los bibliotecarios. (Goldfarb). Depende de los procesos y actividades de autoaprendizaje. Los bibliotecarios requieren:

- Desarrollar sus propias competencias informativas.
- Alcanzar la habilidad para facilitar el aprendizaje y enseñar el pensamiento crítico e inquisitivo.
- Estar decidido a responsabilizarse de su propio aprendizaje y sus propias habilidades tecnológicas.
- Ser capaz de recibir constante entrenamiento bibliotecológico, una forma crucial de aprender nuevos conceptos y competencias.
- Ser parte de una organización profesional, asistir a conferencias y adquirir literatura técnica.
- Reservar tiempo suficiente para tener oportunidades de colaborar con sus colegas; tener y dar apoyos continuos.

Entrenamiento institucional. La biblioteca necesita proveer el adecuado entrenamiento, de acuerdo con los medios a su alcance. Un programa para mejorar o desarrollar habilidades de enseñanza puede incluir las siguientes acciones.

- Un programa completo de entrenamiento para todo el equipo bibliotecario, incluyendo el personal administrativo.
- El programa puede dividirse en entrenamiento básico, medio y avanzado.
- Los talleres y cursos pueden distribuirse en más de un año.
- Incluye al menos cuatro tipos de cursos: pedagógico, tecnológico, de auto administración y competencias relacionadas con la información.
- El componente pedagógico del programa debe incluir tópicos sobre cómo crear un curso, diseño instruccional, medición y evaluación del aprendizaje, comunicación en clase, manejo de conflictos en el salón de clase, entre otros.
- La instrucción tecnológica requiere incluir cursos sobre programas de cómputo, administración del curso, diseño de páginas web y administración de equipos.
- En el rubro de autoadministración, el programa requiere incluir administración del tiempo, planeación, talleres motivacionales y administración en general.
- El entrenamiento relacionado con la información, debe convertir a los bibliotecarios en expertos en el manejo de las herramientas y recursos de información que se encuentren disponibles en la biblioteca y en Internet, tales como máquinas de búsqueda, bases de datos y publicaciones electrónicas.

7. Teorías del aprendizaje

Existen muchas teorías diferentes sobre el aprendizaje y dentro de cada una de ellas hay variaciones. No existen teorías correctas e incorrectas, pues no todas las prácticas educativas están basadas en escuelas de pensamiento específicas (Kaplowitz). Los bibliotecarios necesitan seleccionar la teoría y sus variaciones de acuerdo con la que consideren más acorde con su estilo de enseñanza, así como con el tema a ser enseñado. Enseguida se presenta un resumen de las principales teorías del aprendizaje, modelos de enseñanza y los factores que inciden en el aprendizaje de los individuos.

Perspectiva conductista. La realidad es externa y absoluta, puede medirse y las causas y efectos pueden ser determinados y estandarizados. Un ejemplo de aplicación son los exámenes generalizados. Algunas de las principales teorías son:

- *Condicionamiento* (Pavlov) – El aprendizaje se interpreta de acuerdo con la conducta observable. Lo que importa es lo que hace la gente, no tanto lo que piensa.

- *Reforzamiento* (Skinner) – Un estímulo es provisto después de que un acto se realiza para motivar o desmotivar la repetición de una conducta en particular.
- *Aprendizaje por observación* (Bandura) – El aprendizaje ocurre a través de observar y posteriormente imitar una conducta.

Enfoque constructivista. La realidad es algo que se construye socialmente. El pensamiento actual en material de aprendizaje está ampliamente influido por esta perspectiva. Difiere de las corrientes conductistas en que considera que es posible examinar lo que no es observable, intentando entender lo que sucede en la mente cuando aprendemos.

- *Actividades prácticas de solución de problemas.* (Dewey). El aprendizaje puede ser logrado a través del pensamiento reflexivo aplicado a la solución de problemas.
- *Desarrollo cognitivo por niveles.* (Piaget). El aprendizaje de los niños crece sobre los conocimientos previos, aún que las ideas anteriores puedan ser inexactas.
- *Construcción sobre conocimientos previos* (Bruner). Los aprendedores alcanzan niveles más avanzados de comprensión, a partir de los conocimientos previos.

Modelos de aprendizaje. (McGregor). Los enfoques cognitivos y constructivistas se apoyan en diferentes modelos de aprendizaje que no son necesariamente excluyentes:

- Aprendizaje basado en preguntas.
- Aprendizaje centrado en el estudiante.
- Aprendizaje colaborativo (Slavin).
- Aprendizaje basado en la mente.
- Aprendizaje significativo.

Factores que afectan el proceso de aprendizaje (McGregor):

- *Inteligencias múltiples* (Gardner).
- *Estilos de aprendizaje* (Gardner).
- *Motivación* (Wittrock).

Pensamiento y aprendizaje (McGregor). La manera en que la gente piensa es un elemento importante en el proceso de aprendizaje.

Taxonomía de Bloom (Bloom). Proporciona un esquema para clasificar los objetivos de aprendizaje en el dominio cognitivo. Enlista las habilidades de pensamiento en un orden jerárquico que sugiere en cuales de ellas deberán trabajar más los profesores.

- *Pensamiento crítico* (Ennis). Un pensamiento racional y reflexivo que se enfoca en decidir qué creer o hacer.
- *Pensamiento creativo* (Cave). Es la capacidad de ver las cosas de una manera diferente a la obvia o tradicional.
- *Metacognición* (Blakey and Spence). Pensar acerca del pensar. Los aprendedores que están conscientes de qué piensan y cómo piensan pueden mejorar su aprendizaje.
- *Modelos mentales* (Glynn). Los aprendedores perciben los conceptos a través de representaciones mentales que les ayudan a comprender

8. Evaluación del aprendizaje

Los bibliotecarios deben poner en práctica procedimientos de evaluación integral, que partan de una observación cercana de los aprendedores. Esto requiere de las etapas de recoger, analizar y reportar datos (AASL) a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los principales factores a considerar al evaluar integralmente el aprendizaje en los programas de alfabetización informativa son:

¿Por qué evaluar?

- Mejora el crecimiento del estudiante (formativa).
- Mejora la instrucción (formativa).
- Reconoce logros (sumativa).
- Modifica y mejora los programas (sumativa).

Enfoque en el aprendizaje independiente

- La evaluación debe basarse en el desempeño, de manera que los estudiantes se preparen para la vida, no sólo para la escuela.
- Promueva técnicas de auto evaluación en los estudiantes sobre como utilizan información para solucionar problemas y tomar decisiones, de manera que puedan constituirse en aprendedores autónomos.

- Habilite a los estudiantes para que puedan crear un conjunto de estrategias de evaluación y criterios que les permitan dar seguimiento a su trabajo (Donham and Stein).
- Ayude a los estudiantes a practicar la auto reflexión.
- La evaluación tendrá que ser diseñada deliberadamente para mejorar y educar el desempeño de los estudiantes.
- Una auténtica evaluación integral significa medir el desempeño de los estudiantes con base en tareas que son relevantes y usadas en la vida real (Baron).
- Diseñe y use la evaluación enfocada a las necesidades de sus usuarios.

Enfoque en el pensamiento de nivel superior.

- Enfocarse más en la evaluación y en el uso de la información y no tanto en la localización de fuentes y recuperación de datos.
- Enfatizar los proceso de pensamiento de orden superior.
- Enseñe los procesos informativos, tales como la toma de decisiones y solución de problemas.
- Haga explícitos los procesos de información en todas las técnicas de evaluación.
- Los trabajos y evaluaciones deben ligar habilidades para procesar información con las de su presentación (Jones and Gardner).

Preguntas para el proceso de evaluación (Wiggins)

- ¿La evaluación mide lo que dice que mide?
- ¿Los criterios de calificación son claros, objetivos y relacionados explícitamente a las normas?
- ¿El sistema de calificación permite una adecuada discriminación entre diferentes grados de calidad en los trabajos?
- ¿La tarea a ser evaluada es retadora?
- ¿La técnica de evaluación ofrece un adecuado tramo de aprendizaje para los estudiantes?
- ¿La tarea a evaluarse refleja retos del mundo real, con sus contextos y limitaciones?

Tipos de evaluación del aprendizaje (E. Stec):

- *Prescriptivo o diagnóstico.* Evalúa el conocimiento y las habilidades de los participantes antes de que se realice la instrucción.
- *Formativa.* Provee retroalimentación acerca del aprendizaje del estudiante mientras la instrucción se encuentra en marcha, permitiendo al instructor ajustar sus métodos de enseñanza.

- *Sumativa*. Una evaluación que ocurre al final de la instrucción.

Técnicas de evaluación:

- 1 *Lista de verificación*. Es una lista que guía a los estudiantes en el logro de sus tareas; incluye las diferentes etapas, niveles o situaciones a las que es necesario poner atención.
- 1 *Rúbricas*. Una evaluación estructurada que busca guiar al estudiante para lograr un desempeño exitoso. Normalmente incluye una lista graduada de los atributos que los estudiantes deben alcanzar en sus tareas de aprendizaje.
- 1 *Presentaciones orales*. Técnica que se basa en una discusión con los estudiantes, entre los estudiantes o entre la clase completa, para reflexionar verbalmente sobre los procesos de ALFIN; puede usarse en diferentes momentos del proceso de aprendizaje.
- 1 *Portafolios*. Consiste en la acumulación de los trabajos de los estudiantes, integrados en un paquete final relacionado con el proceso de ALFIN.
- 1 *Reportes*. Con base en ensayos. Son útiles mientras no se conviertan en meros ejercicios de corta y pega, o en una repetición de información, con poco uso de la síntesis o ninguna evaluación de la información recuperada. (Jones and Gardner).
- 1 *Test tradicionales*. Deben emplearse principalmente cuando el tiempo es limitado o cuando la evaluación está enfocada en ciertos aspectos del aprendizaje.

Bibliografía

- American Association of School Librarians (1988). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: American Libray Association.
- American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology. (1998). *Information Literacy Standards for Student Learning*. Chicago: American Libray Association.

- BYERLY, Greg and BRODIE, Carolyn S. (1999). *Information Literacy Skills Models: Defining the Choices*. In: Stripling, Barbara K. *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton, CO: Libraries Unlimited.
- DONNAHAN, Jean and BARNARD Stein, Barbara (1999). *Assessment: A tool for Developing Lifelong Learners*. In: Stripling, Barbara K. *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton, CO: Libraries Unlimited.
- DOSKATSCH, Irene (2003). *Perceptions and Perplexities of the Faculty-Librarian Partnership: an Australian Perspective*. *Reference Services Review: Reference and Instructional Services for Libraries in the Digital Age*. Vol. 31, No. 2, p. 111-121.
- Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros (2000)*. Murcia, Spain: KR. 290 p.
- EVERS, Federick T. (1998). *The Bases of Competence: The Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 267 p.
- FLASPOHLER, Molly R. (2003). *Information Literacy Program Assessment: One Small College Takes the Big Plunge*. *Reference Services Review: Reference and Instructional Services for Libraries in the Digital Age*. Vol. 31, No. 2. pp. 129-140.
- GOLDFARB, Elizabeth K. (1999). *Learnin in a Technological Context*. In: Stripling, Barbara K. *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton, CO: Libraries Unlimited.
- HERAUSGEGEBEN VON, Elisabeth Simon (2003). *Medienkompetenz informationliteracy=Wie lehrt und lernt man medienkompetenz? = How to Learn and to Teach Information Literacy?* Berlin: BibSpider. 85 p.
- JONES, A. James and Gardner, Carrie (1999). *Student learning: Linking Research and Practice*. Goldfarb, Elizabeth K. "Learning in a Technological Context." In: Stripling, Barbara K. *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton, CO: Libraries Unlimited.

- KUHLTHAU, Carol C. (1999). *Literacy and Learning for the Information Age*. In: Stripling, Barbara K. *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton, CO: Libraries Unlimited.
- MCGREGOR, Joy H. *How do we learn?* In: Stripling, Barbara K. *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton, CO: Libraries Unlimited.
- NCTM Standards Addendum on Assessment, 1999.
- RADER, Hannelore (2002). *Information Literacy : A Selected Literature Review*. (Bibliography). *Library Trends*. Vol.51, p 242. , 1973-2002.
- STEC, Eileen. (2004). *Guidelines for Information Literacy Assessment* (a flyer). The Hague: IFLA.
- STRIPLING, Barbara K. (1999). *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton, CO: Libraries Unlimited. 359 p.
- WESTBROOK, Lynn (1993). *Evaluation*. Learning to Teach: Workshops on Instruction. Chicago: Association of College and Research Libraries, ALA.

¿Existe la formación para la vida?

*Judith Licea de Arenas**

*Miguel Arenas***

*José Vicente Rodríguez****

*José Antonio Gómez****

**Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México*

***Departamento de Producción Agrícola y Animal, Universidad Autónoma
Metropolitana, Unidad Xochimilco*

****Facultad de Comunicación y Documentación, Universidad de Murcia, España*

Resumen

Los métodos de enseñanza predominantes en las universidades, que favorecen la memorización, la verbalización, la clase magistral y la toma de apuntes han contribuido a lo largo de los siglos a impedir la formación del estudiante para la vida. Por ello, estudiamos diferentes fuentes que permitieran construir datos empíricos con el fin de comprender de qué manera se les enseña a los estudiantes de licenciatura, cuáles son los recursos que las instituciones educativas ponen a su alcance y con qué habilidades egresa un estudiante del doctorado. Los resultados permitirían emprender acciones para alcanzar la alfabetización en información de los universitarios.

Introducción

La brecha entre los países con políticas de información definidas que se relacionan con su desarrollo económico, social, político y cultural, de aquellos que permanecen al margen de las transformaciones nacionales que los conduzcan hacia la sociedad de la información no disminuye. Por tanto, es necesario, el diseño de un marco de políticas que faciliten y contribuyan a la formación integral del estudiante universitario, que le permita alcanzar los empleos disponibles en el mercado profesional.

Los procedimientos de admisión a las universidades, las frustraciones vocacionales, el incremento de estudiantes, la reducción de recursos, la reorientación del personal académico, de la docencia a la investigación, la utilización de métodos de enseñanza rígidos o la falta de exigencia académica podrían afectar el aprendizaje

de los alumnos.¹ Sin embargo, la utilización de métodos de enseñanza que tienen su origen en las universidades medievales, como la clase magistral impartida por un "experto" y que coexiste con la consiguiente toma de apuntes han llevado incluso a investigar las habilidades o las dificultades de los universitarios para comprender las clases y tomar apuntes. Se ha sugerido que las clases cubren mejor las necesidades de algunos estudiantes,² pero también se ha señalado que la calidad de las clases es más criticable que el método mismo.³ Del arraigo de métodos como los señalados y la reticencia de los profesores a abandonarlos surge la siguiente pregunta: ¿de qué manera puede mejorarse la experiencia de aprendizaje si se continúa con su práctica?

La preparación de los estudiantes no debe centrarse en la memorización de enormes cantidades de datos sino en el aprendizaje de cómo buscar la información que requieren y la evaluación de su significado. De esta manera, el profesor deja de ser la única fuente de sabiduría, es decir, es sustituido por la información y su uso en repositorios.

Las clases deben ser vistas como los espacios para discutir conceptos y orientar la solución de problemas. Así, los estudiantes, por medio del trabajo en biblioteca mejoran su desempeño⁴ y socializan sus experiencias, pero ¿qué fuentes de información deben utilizar los estudiantes para eliminar el gis y el pizarrón?

Las revistas son la principal fuente de información primaria, las que registran las revoluciones científicas; los libros son los depósitos de conocimiento. De esta manera, es difícil determinar el papel de los libros en el sistema contemporáneo que disemina la información científica, empero, la presencia de los libros en las referencias de las ciencias duras es menor que en las ciencias sociales o las humanidades.⁵ De esta manera, intentamos determinar las características de la información incluida en los programas de seis carreras: bioquímica, ciencia y tecnología de los alimentos, ingeniería química, medicina, química y veterinaria que pudieran sugerir el tipo de producto que se está formando en las aulas universitarias de la Universidad de Murcia, España, es decir, cómo se les está formando para la vida. Asimismo, se examinaron tesis doctorales de la Universidad Nacional Autónoma de México con el fin de establecer, a través de las citas incluidas en las tesis la capacidad de los doctorados para acopiar eficientemente la información científica, evaluar la información y sus fuentes, incorporar la información seleccionada a su cuerpo de conocimientos y usarla efectivamente para la

¹ Hartley J. "Studying for the future". *Journal of Further and Higher Education*, 2002

² Mulligan D, Kirkpatrick S "How much do they understand?" Lectures, students and "comprehension". *Higher Education Research & Development*, 2000.

³ Clerehan R. "Yes and no: what value the lecture?" *HERDSA News*, 1994.

⁴ Collard DM, Girardot SP, Deutsch HM "From the textbook to the lecture: improving prelecture preparation in organic chemistry". *Journal of Chemical Education*, 2002.

⁵ Braun T, Schubert A, Schubert G "The most cited books in analytical chemistry" *Analytical Chemistry*, 2001

consecución de su objetivo. Con el análisis de la lista de títulos adquiridos por la Facultad de Medicina de la misma Universidad se intentó mostrar la imposibilidad de que los estudiantes universitarios se alfabeticen en información.

1. Métodos

Se analizaron los programas de las 183 asignaturas troncales y obligatorias correspondientes a seis carreras que se imparten en la Universidad de Murcia, España, relacionadas con el desarrollo de la población humana: bioquímica, ciencia y tecnología de los alimentos, ingeniería química, medicina, química y veterinaria, según las guías docentes. Dichos programas incluyeron 2,012 referencias, las cuales se agruparon de la siguiente manera: tipología de presentación: impresa o electrónica, tipo de documento: libro, artículo de revista, manual, etc., idioma y año de publicación.

Las mismas variables se tomaron en cuenta para examinar las referencias de los programas de 29 asignaturas troncales, obligatorias, optativas, de libre configuración y complementos de formación de las seis carreras ya mencionadas que por su vigencia son relevantes no sólo para la salud sino también para la alimentación humana tales como biología molecular, bioquímica, contaminación ambiental, genética, inmunología y biología celular.

También se analizaron 38 tesis doctorales presentadas el año de 2001 en la Universidad Nacional Autónoma de México, correspondientes a 19 disciplinas. Se determinó la tipología de presentación: impresa o electrónica, tipo de documento citado: artículo, libro, capítulo, tesis o congreso, origen e idioma, así como el año de publicación de los 5,362 documentos citados. La lista de los 155 títulos adquiridos por la biblioteca de la Facultad de Medicina de la misma Universidad sirvió para determinar las características de los libros que se recibieron en dicha biblioteca.

2. Resultados y discusión

Las lecturas para la formación profesional

El promedio de referencias por asignatura es semejante en carreras tales como bioquímica, ingeniería química, medicina y química, elevándose en el caso de veterinaria, lo cual supondría que existe una relación entre el número de referencias de cada programa y la asignatura en cuanto al número de créditos que tiene asignados, sin embargo, cabe preguntarse ¿cuántas lecturas puede leer, analizar y comprender un estudiante normal que, de acuerdo con el modelo educativo establecido cursa varias asignaturas que compiten entre sí? (Cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de referencias según el total de asignaturas en carreras relacionadas con el desarrollo de la población

Carrera	No. Asignaturas	No. referencias	Referencias/asignatura
Bioquímica	17	121	7
C y T de los Alimentos	17	257	15.1
Ingeniería Química	42	239	5.7
Medicina	37	158	4.3
Química	37	160	4.3
Veterinaria	33	1077	32.6

Destaca el predominio de las fuentes impresas sobre las electrónicas (Cuadro 2) y el libro sobre cualquier otro tipo de documento (Cuadro 3), hechos que soslayarían el esfuerzo de la universidad por adquirir fuentes diversas, incluso en presentaciones electrónicas. Los programas de las carreras de Ciencia y Tecnología de los alimentos, así como de veterinaria proporcionan listados de títulos de revistas, sin categorizar por importancia.

Cuadro 2. Tipología de presentación de las referencias incluidas en los programas de carreras orientadas al desarrollo de la población

Carrera	Impresa	Electrónica	Total
Bioquímica	119	2	121
C y T de los Alimentos	254	3	257
Ingeniería Química	239		239
Medicina	157	1	158
Química	160		160
Veterinaria	1074	3	1077

Cuadro 3. Tipo de documento recomendado a los estudiantes

Carrera	Libro	Manual	Artículo	Otros
Bioquímica	118	1		2
C y T de los Alimentos	248		5	4
Ingeniería Química	235	4		
Medicina	157	1		
Química	155	5		
Veterinaria	1057	17	1	2

El 22.1 por ciento de los documentos recomendados está en inglés, mientras que el 2 por ciento apareció en francés, italiano o alemán, es decir, el producto de los estudios será un estudiante monolingüe dado el énfasis que se da a los documentos escritos en español (Cuadro 4). Al predominar los textos en español, los estudiantes tienen acceso a información desactualizada en áreas que están en constante evolución que, incluso forman parte de las prioridades de la Unión Europea en materia de investigación.

Cuadro 4. Idioma de publicación de las fuentes recomendadas

Carrera	Alemán	Español	Francés	Inglés	Italiano
Bioquímica		54		67	
C y T de los Alimentos		223	2	30	2
Ingeniería Química					
186	2	51			
Medicina		132	2	24	
Química		95	1	64	
Veterinaria	1	834	25	210	7

El 69.5 por ciento de las referencias se publicó en las décadas de los 80 y los 90, mientras que el 15.6 por ciento vio la luz en las décadas de los 40, 50, 60 y 70 (Cuadro 5). La carrera de veterinaria, que si bien se encuentra en el proceso de sustituir el plan de estudios de 1991 por el de 2001, incluyó referencias (n=663) publicadas en las décadas de los 40 a los 80. Los documentos de tipo histórico son importantes, pero también aquellos que dan a conocer conocimiento nuevo. Por tanto, gran parte de las referencias incluidas en las carreras estudiadas son antiguas y, por consiguiente, con información ya superada.

Cuadro 5. Década de publicación de las referencias incluidas en los programas de las carreras relacionadas con el desarrollo

Carrera	40	50	60	70	80	90	00	Sin año
Bioquímica				5	22	63	11	20
C y T de los Alimentos			1	13	58	151	14	20
Ingeniería Química		1	8	26	42	100	12	50
Medicina				3	29	78	22	26
Química			9	29	30	69	9	14
Veterinaria	6	11	62	140	444	312	41	61

La falta de normalización bibliográfica no fue motivo de análisis, sin embargo, conviene destacar la conveniencia de adoptar estilos bibliográficos que faciliten, no sólo la identificación de las lecturas en el OPAC de la Universidad, sino también el aprendizaje de normas que podrían utilizarse en el desempeño profesional.

Las tesis

El número de referencias incluidas en cada tesis presenta una variación según se trate de las humanidades, administración o ciencias duras. Destacan las tesis de administración pública y derecho (Cuadro 6).

Cuadro 6. Tesis analizadas según disciplina y referencias acumuladas

Disciplina	Nº. de tesis	No. Referencias
Administración	1	160
Administración Pública	1	17
Antropología Física	1	157
Antropología Social	1	144
Arquitectura	1	71
Biología	2	510
		Límite inferior= 228
		Límite superior= 282
		Media= 255
Bioquímica	1	73
Ciencias Biomédicas	6	811
		Límite inferior= 41
		Límite superior= 229
		Media= 135.16
		Mediana= 118
Ciencias de la Tierra	2	212
		Límite inferior= 31
		Límite superior= 181
		Media= 106
Ciencias Químicas	4	306
		Límite inferior= 17
		Límite superior= 142
		Media= 76.5
		Mediana= 73.5

Derecho	2	92 Límite inferior= 27 Límite superior= 65 Media= 46
Estudios Latinoamericanos	4	1164 Límite inferior= 123 Límite superior= 460 Media=291 Moda=290.5
Filosofía	2	441 Límite inferior= 123 Límite superior= 318 Media=220.5
Física	1	139
Geografía	2	258 Límite inferior= 39 Límite superior= 219 Media= 129
Ingeniería	4	364 Límite inferior= 26 Límite superior= 155 Media= 91 Mediana= 91.5
Pedagogía	1	141
Psicología	1	211
Sociología	1	91

El predominio de las fuentes impresas y los libros como recurso de información puede relacionarse con las lecturas que se les asignan a los estudiantes, así como los títulos que se adquieren en las bibliotecas universitarias (Cuadro 7-8).

Cuadro 7. Presentación de los documentos citados: impresos o electrónicos

Disciplina	Impresa	Electrónica
Administración	156	4
Administración Pública	13	4
Antropología Física	157	
Antropología Social	144	
Arquitectura	71	
Biología	507	3
Bioquímica	73	
Ciencias Biomédicas	810	1
Ciencias de la Tierra	211	1
Ciencias Químicas	293	13
Derecho	91	1
Estudios Latinoamericanos	1151	13
Filosofía	441	
Física	139	
Geografía	254	4
Ingeniería	347	17
Pedagogía	141	
Psicología	208	3
Sociología	91	

Cuadro 8. Tipo de fuente citada según disciplina de la tesis

Disciplina	Art.	Libro	Cap.	Tesis	Congr.	Otro	S/Id
Administración	104	47	2			6	1
Administración Pública	3	9	3			2	
Antropología Física	14	114	20		2	4	3
Antropología Social	21	94	21	1		4	3
Arquitectura		52	3	9	4	3	
Biología	256	153	58	8	7	28	
Bioquímica	65		8				
Ciencias Biomédicas	753	23	25		2	7	1
Ciencias de la Tierra	145	14	28	2	5	14	4
Ciencias Químicas	238	20	21	3	9	12	3
Derecho	5	75	7			5	
Estudios Latinoamericanos	258	796	41	5	6	46	12
Filosofía	102	241	90	2	1	3	2
Física	116	18	1		2	2	

Geografía	38	85	26	11	29	52	17
Ingeniería	157	115	23	5	38	26	
Pedagogía	34	47	22	10	11	16	1
Psicología	50	55	66	4	23	13	
Sociología	19	33	16	12		11	

El idioma de publicación tiene relación con el origen de los documentos, sin embargo, en ciertas áreas, por ejemplo de las humanidades, la presencia de las publicaciones nacionales es importante. Destacan las tesis doctorales en geografía y psicología por la dependencia de fuentes nacionales y del idioma español (Cuadros 9-10). La antigüedad de las fuentes empleadas es destacable dados los recursos que la Universidad invierte en adquisiciones (Cuadro 11).

Cuadro 9. Origen de publicación de los documentos citados en las tesis

Disciplina	Nacional	Extranjero	Sin Identificar
Administración	30	129	1
Administración Pública	4	10	3
Antropología Física	84	66	7
Antropología Social	53	91	1
Arquitectura	65	4	2
Biología	158	352	
Bioquímica	4	67	2
Ciencias Biomédicas	5	806	
Ciencias de la Tierra	23	182	7
Ciencias Químicas	10	296	
Derecho	40	45	7
Estudios Latinoamericanos	482	675	7
Filosofía	253	165	23
Física		137	2
Geografía	228	30	
Ingeniería	98	266	
Pedagogía	51	88	2
Psicología	151	60	
Sociología	78	12	1

Cuadro 10. Idioma de publicación de los documentos citados

Disciplina	Español	Inglés	Otros
Administración	26	131	3
Administración Pública	7	10	
Antropología Física	139	15	3
Antropología Social	98	27	19
Arquitectura	70	1	
Biología	180	326	4
Bioquímica	4	69	
Ciencias Biomédicas	7	804	
Ciencias de la Tierra	10	202	
Ciencias Químicas	11	294	1
Derecho	92		
Estudios Latinoamericanos	1146	16	2
Filosofía	408	16	17
Física		137	2
Geografía	254	14	
Ingeniería	113	251	
Pedagogía	72	8	61
Psicología	160	49	2
Sociología	87	4	

Cuadro 11. Período de publicación de los documentos citados

Disciplina	Hasta 1959	1960-1999	2000-2001	S/Identificar
Administración	5	147	7	1
Administración Pública	3	11		3
Antropología Física	5	148		4
Antropología Social	5	137		2
Arquitectura		58	3	10
Biología	29	460	20	1
Bioquímica		65	5	3
Ciencias Biomédicas	4	735	70	2
Ciencias de la Tierra	3	197	8	4
Ciencias Químicas	8	276	19	3
Derecho	9	71	1	11
Estudios Latinoamericanos	13	1088	42	21
Filosofía	31	382	5	23
Física	5	129	5	

Geografía	34	215	8	1
Ingeniería	7	337	19	1
Pedagogía	2	137	2	
Psicología	1	207	3	
Sociología		79	7	5

Es evidente que no existen lineamientos explícitos de evaluación de las tesis doctorales. Los profesores tienen que ser los primeros en preocuparse por el aprendizaje de sus estudiantes y modificar sus prácticas de revisión con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes a través de su participación en el proceso de producción de conocimiento. Por tanto, un intento de reforma universitaria tendría forzosamente que orientarse hacia la inserción de los alumnos de todas las disciplinas en dicho proceso dado el compromiso de la Universidad con la formación de capital humano en el máximo nivel académico.

Concluimos que los criterios de aceptación de las tesis son laxos puesto que el análisis realizado muestra que está lejos de ser la óptima. Si bien la eficiencia terminal de los doctorados es un indicador del desempeño de las instituciones educativas que los ofrecen, sin embargo, la forma de evaluar los productos del proceso de formación, frecuentemente carecen de claridad. Se trataría, de esta manera, de establecer, junto con el profesional de la bibliotecología los criterios de análisis con el fin de determinar el grado de aprendizaje de los estudiantes en la producción de conocimiento.

Los libros recién adquiridos

La revisión de los títulos (libros) adquiridos para la formación de estudiantes de medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México dio los siguientes resultados: se adquirieron 155 títulos en el año 2003, de los cuales uno se publicó en español. De los 155 títulos, cinco se publicaron antes de 1990 y 50 aparecieron en el periodo 1990-2000. De los 55 títulos se adquirieron un total de 700 ejemplares. ¿Es con libros de texto como se forma para la vida?

Conclusión

La adecuación de normas redactadas para la educación bioquímica permite señalar que el estudiante universitario debe: i) mostrar un conocimiento general de las fuentes de información; ii) ser competente en la redacción de ensayos, elaboración de revisiones bibliográficas, el uso de la tecnología de la información; lectura y

redacción de textos en lenguas extranjeras y, para los estudiantes de doctorado iii) estar al día en cuanto a tendencias en su objeto de estudio. Las evidencias obtenidas muestran lo contrario.

Se asume que los estudiantes de licenciatura y doctorado de ambas instituciones representadas tendrán dificultades para desempeñarse en su vida futura puesto que las instituciones no los están formando para aprender a resolver las situaciones cotidianas por medio de información: trabajan con información desactualizada basada, principalmente, en una sola tipología de documento, sin hacer uso de los recursos de información disponibles en sus bibliotecas. Parecería que con lo anterior los estudiantes reúnen tres competencias culturales, de las cuatro que todo estudiante universitario debe poseer: lectura, escritura, operaciones aritméticas, quedando en lista de espera la alfabetización en información, la cual contribuiría a la formación integral del estudiante universitario que le permita, entre otros, adquirir la competitividad para la venta de servicios y optar por los empleos disponibles y los generados en el crecimiento del mercado profesional.

Bibliografía

- BRAUN T, Schubert and A, Schubert G. (2001). *The Most Cited Books in Analytical Chemistry*. Analytical Chemistry, No. 73, p. 667-669.
- CLEREHAN R. (1994). *Yes and no: what value the lecture?*. HERDSA News, No. 16, 1994, p.10-11.
- COLLARD DM, GIRARDOT SP. And DEUTSCH HM. (2002). *From the textbook to the lecture: improving prelecture preparation in organic chemistry*. *Journal of Chemical Education*, No. 79, p. 520-523.
- HARTLEY J. (2002). *Studying for the future*. *Journal of Further and Higher Education*, No. 26, p. 207-227.
- MULLIGAN D, Kirkpatrick S. (2000). *How much do they understand? Lectures, students and comprehension*. Higher Education Research & Development, No. 19, p. 311-335.

Agradecimientos: JLA agradece a las Universidades Nacional Autónoma de México y de Murcia el apoyo recibido para la realización de este análisis. Asimismo, los autores dan las gracias a Diego Marín padre, Diego Marín hijo y a Pablo Soria de DM Centro del Libro por facilitar las guías docentes en las que se basó esta investigación, así como a Eric González y Emma Santillán, estudiantes de doctorado de la Universidad de Murcia.

¿Qué se requiere para ser competentes en la formación de usuarios?

*Ma. Lourdes Tiscareño Arroyo
José María Palacios*

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez México

Resumen

Este trabajo tiene como primer objetivo compartir las situaciones a las que se enfrenta el bibliotecario-instructor cuando no ha tenido la experiencia y desconoce las habilidades que requiere para desempeñarse en dicha función. Por otra parte, se describe la experiencia que como instructores se ha adquirido a través de los años en la impartición de cursos de formación de usuarios y de capacitación de personal en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, lo cual ha permitido llegar a un grado de madurez y enriquecimiento que nos lleva a cuestionarnos ¿Qué se requiere para ser competentes en la formación de usuarios?. Para dar respuesta a dicha pregunta, se pretende identificar y ofrecer una propuesta de las competencias que el bibliotecario debe reunir como instructor, especialmente en el área de la formación de los usuarios, de la información.

Introducción

A lo largo del presente documento se analizan, primeramente, algunas situaciones a las que se enfrenta un bibliotecario-instructor sin experiencia en capacitación y sin conocimientos de docencia; así mismo, se menciona el aprendizaje que adquiere el bibliotecario a través de la impartición de cursos, talleres, actividades de formación de usuarios y capacitación. Posteriormente, se identifican los diferentes conceptos de competencias, se da a conocer cuales son los elementos que hacen competente a un profesional de la información y a un instructor, obteniendo una propuesta de lo que es la competencia de un profesional de la información como instructor.

I. Situaciones que enfrenta el bibliotecario instructor sin experiencia

Cada vez más se confirma que la mayoría de las funciones tradicionales del bibliotecario han presentado cambios y han surgido nuevas tareas, esto debido

particularmente al impacto directo que la tecnología ha tenido en las bibliotecas y por ende en las actividades de los bibliotecarios.

Una de las funciones a las que se ha debido enfrentar el bibliotecario es sin duda la de docente, pues no tiene alternativa ante las dos grandes necesidades de enseñar que se presentan las bibliotecas: por una parte la de implementar actividades de formación de usuarios para asegurar que éstos sean capaces de utilizar los recursos y servicios que se ofrecen y por otra, la necesidad de capacitar al personal de la propia biblioteca que no cuenta con la formación bibliotecaria.

Sin embargo, la mayoría de las veces el bibliotecario no ha recibido una formación como docente, si acaso algún curso de principios sobre enseñanza o bien cursos complementarios sobre aspectos didácticos que le dan las nociones básicas de la docencia. Justamente, esta falta de conocimientos se traduce en áreas de oportunidad como la falta de:

- ✓ Habilidad para diseñar programas
- ✓ Metodología: técnicas y procedimientos didácticos
- ✓ Administración de tiempo
- ✓ Seguridad al estar frente a un grupo
- ✓ Aptitud de comunicación educativa
- ✓ Aptitud para interacción humana con grupos
- ✓ Capacidad para facilitar o administrar aprendizaje en grupos
- ✓ Correcto manejo de la evaluación

Además de identificar las áreas de oportunidad que se tienen como profesionales de la información, el ser instructores ha permitido tener un aprendizaje, es decir, el aprender sobre la marcha, lo que ha implicado ser capaces de adquirir nuevos retos en cuanto al crecimiento profesional, por lo que es importante identificar las áreas de oportunidad para poder reconocer en qué aspectos se ha crecido como profesionales de la información y como instructores.

Como parte del aprendizaje adquirido al desempeñar la función de instructores, se han identificado las siguientes fortalezas:

- ✓ Trabajar colegiadamente para el diseño e implementación de programas de formación de usuarios
- ✓ Valorar la necesidad de capacitación constante
- ✓ Reconocer la importancia del uso y manejo de la tecnología de la información
- ✓ Adquirir habilidades docentes
- ✓ Administrar el tiempo entre profesionales de la información y formadores de usuarios
- ✓ Obtener el respeto y reconocimiento de los estudiantes y docentes como profesionales de la información
- ✓ Participar de manera directa en la formación de estudiantes

- ✓ Participar en un proceso de certificación de instructores
- ✓ Contribuir a la misión de la institución en la formación de profesionales
- ✓ Aprender a compartir conocimientos y experiencias

No obstante, se reconoce el aprendizaje adquirido y se advierte la necesidad de contar con un marco de referencia que ayude a definir las competencias como instructores. Las nuevas tendencias en la educación resaltan la importancia de las competencias en los nuevos modelos educativos, con el fin de elevar la calidad de la educación y en caso concreto de los profesionales de la información, orientar la actividad de formadores de usuarios.

2. Definición de competencias

Para determinar cuándo un profesional de la información es un instructor competente, es necesario primero, definir lo que son las competencias y posteriormente, precisar éstas tanto para el profesional de la información como para el instructor. Y a partir de ello plantear una propuesta para establecer las competencias de un profesional de la información como instructor.

Según Bung, citado por Tejada y Rodríguez (2003), menciona que las competencias son un: *Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión.*

Por otra parte, la Relación de Eurocompetencias en Información y Documentación (RIAL 2000) las define como: *El conjunto de capacidades necesarias para el ejercicio de una actividad profesional y el dominio de los comportamientos correspondientes.*

El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), menciona que competencia es la:

Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad. La competencia laboral puede evaluarse y certificarse.

Por su parte, la Special Libraries Association (SLA 2003), considera también que en la definición de competencias están presentes conocimientos y aptitudes y las clasifica en:

- ✓ Profesionales.- Conocimiento de los recursos, acceso, tecnología y administración y la habilidad para utilizarlos.
- ✓ Personales.- Habilidades, actitudes y valores para trabajar efectivamente y contribuir con sus organizaciones, clientes y profesión.
- ✓ Básicas.- Entrelazan las competencias profesionales y personales

Una vez definidas lo que son las competencias, es necesario tomar en cuenta lo que la SLA define lo que es un profesional de la información.

Es el que:

- ✓ "...usa estratégicamente la información en su trabajo para cumplir con la misión de su organización".
- ✓ Logra sus resultados a través del desarrollo, despliegue y administración de recursos y servicios informativos.
- ✓ Utiliza la tecnología, como una herramienta crítica, para lograr objetivos.

Además, aclara que los Profesionales de la Información (PI) incluyen, pero sin estar limitados a: bibliotecarios, administradores del conocimiento, responsables de información, jefes de información, desarrolladores de páginas web, corredores informativos y consultores. Identificando que es un PI, podemos entonces definir según la SLA la clasificación de las competencias.

3. Las competencias de los profesionales de la información

Competencias personales

- ✓ Ser ejemplares comunicadores
- ✓ Demostrar el valor agregado en sus contribuciones
- ✓ Permanecer flexibles y positivos en un ambiente de cambio constante

Competencias profesionales

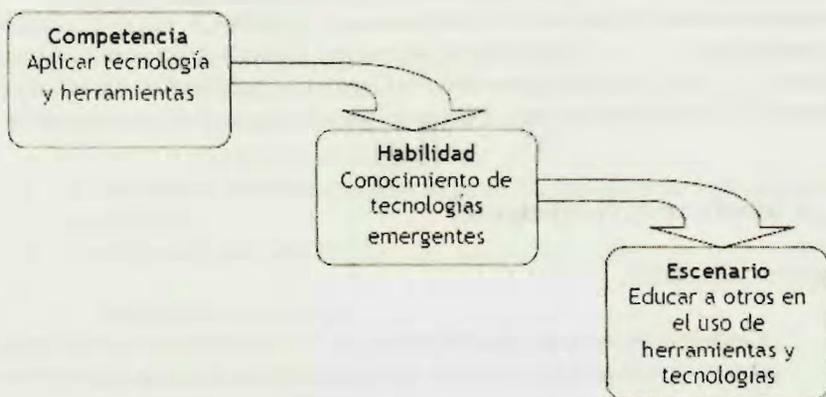
- ✓ Administrar organizaciones informativas
- ✓ Administrar recursos informativos
- ✓ Administrar servicios informativos
- ✓ Aplicar herramientas y tecnologías informativas.

En cuanto a las competencias profesionales es importante recordar que para cada una de las identificadas la SLA establece:

- ✓ Habilidades específicas y,
- ✓ Escenarios o campos de aplicación.

4. Competencia profesional: Aplicación de tecnologías y herramientas de información

Es justamente en la última competencia profesional denominada “Aplicación de tecnologías y herramientas informativas” donde la SLA ubica la habilidad de mantener conciencia acerca de las tecnologías emergentes que hoy en día no son relevantes, pero pueden convertirse en herramientas cruciales para los futuros recursos, servicios o aplicaciones, y de esta habilidad se desprende el escenario o campo de aplicación.



5. Escenario

Para la SLA, los profesionales de la información educan a otros en el uso de las herramientas y tecnologías informativas en diferentes formas, desde entrenar usuarios para localizar información requerida en Internet o en bases de datos propias, hasta la integración de recursos informativos acerca del desempeño laboral o el curriculum de sus clientes.

Hasta ahora se ha revisado el concepto de competencia y se han analizado las competencias del profesional de la información según la SLA, sin embargo, aún hace falta definir cuando un instructor es competente.

En el curso “El Papel del docente Lasallista frente a la formación integral” impartido en la Universidad La Salle, se menciona un decálogo de las competencias como docentes.

6. Decálogo

1. Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
3. Ofrecer información bien organizada y explicaciones comprensibles
4. Manejar nuevas tecnologías
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades
6. Saber comunicarse–relacionarse con los alumnos
7. Autorizar
8. Evaluar
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
10. Lograr identificarse con la institución y trabajar en equipo

Además de lo anterior, es importante mencionar que en México, se cuenta con un organismo oficial para certificar instructores, el CONOCER, que es el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, quien cuenta con una Norma Técnica de Diseño e impartición de Cursos de Capacitación. Así mismo el CONOCER cuenta con una definición para identificar cuando se es competente.

7. ¿Cuándo se es competente?

Según el CONOCER,

“Cuando la persona puede demostrar que los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que demanda alguna función productiva se desempeñan eficazmente y con las expectativas de calidad esperadas...”

8. Propuesta de competencias para bibliotecarios instructores

Tomando en cuenta las definiciones de competencia, el perfil que indica la SLA sobre la competencia del profesional de la información, así como los elementos tomados del curso de la Universidad La Salle y de lo que menciona el CONOCER, se puede entonces hacer una propuesta de los elementos que debe de tener un profesional de la información competente como instructor

Primeramente, es importante que definamos las categorías por las cuales vamos a clasificar el conjunto de competencias.

9. Categorías

- I. Conocimientos y formación
- II. Habilidades o destrezas
- III. Aptitudes
- IV. Aplicación de tecnologías y herramientas informativas

Cada una de estas categorías requiere de varios elementos para ser cumplida.

I. Conocimientos y formación

- ✓ Idioma extranjero: Inglés
- ✓ Manejo oral y escrito del español
- ✓ Cursos de capacitación en:
 - Calidad en el servicio
 - Diseño de cursos de capacitación
 - Técnicas didácticas
 - Técnicas de evaluación
 - Redacción y ortografía
- ✓ Licenciatura terminada o Maestría en Ciencias de la información o equivalente.
- ✓ Certificación de CONOCER.

II. Habilidades o destrezas

- ✓ Comunicación oral y escrita
- ✓ Asesoría
- ✓ Evaluación
- ✓ Orientación a solución de problemas
- ✓ Enfoque al participante (docente, estudiante, etc.)
- ✓ Resistencia a presión de trabajo.

III. Aptitudes

- ✓ Acepta retos y desafíos
- ✓ Trabaja en equipo
- ✓ Se auto administra
- ✓ Tiene deseos de superación
- ✓ Tiene iniciativa
- ✓ Inspira respeto y confianza
- ✓ Es responsable de su propio aprendizaje.

IV. Aplicación de tecnologías y herramientas informativas

Manejo de:

- ✓ Computadora de escritorio o Lap top
- ✓ Impresora
- ✓ Cañón electrónico
- ✓ Bases de datos
- ✓ Diseño de páginas Web
- ✓ Paquetería de programas de oficina.

Además de lo anterior, hay que estar plenamente conscientes del valor que tiene esta actividad dual y de la responsabilidad que se tiene de iniciar y dar seguimiento a programas para el logro de las competencias, por lo tanto para llegar a ser competentes como bibliotecarios-instructores es necesario:

- ✓ Adquirir un fuerte compromiso para iniciar o continuar con actividades de formación de usuarios
- ✓ Establecer planes que promuevan el logro de las competencias señaladas
- ✓ Insertar la biblioteca en los procesos educativos
- ✓ Obtener la certificación como instructores.

Esta propuesta refleja las recomendaciones de un equipo de trabajo que ha través de la experiencia se ha percatado de la importancia de la competencia laboral, el impacto del programa de formación de usuarios y de la necesidad de contribuir a la formación de profesionales en el ámbito académico. Sin embargo, es importante que cada profesional de la información asuma el doble rol ya mencionado y su responsabilidad como agente proactivo en los procesos de formación de usuarios.

Bibliografía

ARAMAYO, S. (2001). *La labor profesional de bibliotecarios y documentalistas en el siglo XXI*. Biblioteconomia i Documentació

[En línea]: <http://www.ub.es/biblio/bid/06arama2.htm> (Consultado el 12 de octubre de 2001).

Competencies for special librarians of the 21st Century: full report. SLA.

[En línea]: <http://www.sla.org/content/professional/meaning/competency.cfm>.

Versión española: *Competencias para bibliotecarios especiales del siglo XXI*. SLA.

[En línea]: <http://www.sla.org/content/professional/meaning/compsp.cfm.c1996>.

Universidad La Salle. *Curso el papel del docente lasallista frente a la formación integral.*

En línea]: [http://www.uls.edu.mx/formacionintegral/html/10_competencias_docentes.html] (consultado el 12 de octubre de 2004)

TEJADA, C. y RODRÍGUEZ, L. (2001). *Sistematizaciones de competencias de los profesionales de la información. Valoración de la relación de Decidoc por los asociados de Sedic. El profesional de la información*, 12 (1), 10-17.

Estilos de aprendizaje en el desarrollo de competencias informativas

*Javier Tarango
Sofía Hernández*

Universidad Autónoma de Chihuahua México

Resumen

Las formas de alfabetización de usuarios para acceder a servicios de información, han estado especialmente enfocadas al establecimiento de normatividades sobre los criterios de acción específicos, que deben seguir quienes directamente están involucrados en tales procesos, sin embargo, han quedado desvinculadas de los mecanismos que identifican la manera como el individuo aprende. La intención de este documento, consiste básicamente, en definir procedimientos generales que permitan detectar, de forma rápida y eficiente, los estilos de aprendizaje observados en los usuarios ante la búsqueda de información, así como la manera como se pueden implementar programas que desarrollen habilidades informativas, tanto en la identificación de necesidades particulares en el momento mismo que se presenta una situación, o bien, a través de programas de formación, previamente estructurados; resalta además, la necesidad de diferenciar entre el aprendizaje de adultos y preadultos, considerando la importancia que puede tener la presencia del conocimiento de fundamentos de la teoría educativa en los programas profesionales de bibliotecología y ciencia de la información.

Introducción

Recientemente se han publicado diversas formas y condiciones de abordar la problemática de alfabetizar usuarios dentro de bibliotecas y centros de información, a fin de encontrar maneras de crear metodologías, por las cuales los individuos que requieran algún servicio de información puedan acceder a ella con mayor facilidad. Definitivamente, toda intención de crear cultura en el uso de la información, siguiendo determinados pasos específicos, requiere trabajo arduo, especialmente cuando se pretende lograr la legitimación de los procesos, de tal manera que los profesionales de la información que atiendan este tipo de asuntos, puedan conocer y aplicar los requerimientos mínimos que deben dominar sus usuarios para abordar situaciones en los distintos contextos en donde se encuentren trabajando.

Si bien el profesional de la información, no debe ser necesariamente un experto en procesos educativos, quizá si sea cuestionable la medida en que en su formación profesional o los conocimientos adquiridos por educación continua, ha tenido o no la posibilidad de adquirir una formación en procesos básicos de didáctica y procesos de aprendizaje en general; esta recomendación va en especial para aquellos que se han especializado en la atención de usuarios y servicios públicos. Definitivamente, existen dos concepciones que deben estar presentes en las necesidades de formación educativa para bibliotecarios y científicos de la información: la diferenciación entre procesos pedagógicos (enfocado especialmente a las formas de aprendizaje de los estudiantes o preadultos) y los procesos andragógicos (los cuales cubren las necesidades de adultos en la solución de problemas concretos). Sin embargo, existen contextos en los que el individuo, siendo preadulto manifieste comportamiento de adulto.

Profundizar en los aspectos pedagógicos resulta poco probable para los espacios disponibles en este análisis, sin embargo existe suficiente literatura publicada para adquirir la información necesaria sobre aquellos elementos básicos que nos proporcionen herramientas para el manejo adecuado de programas educativos, tanto con enfoque pedagógico en general y andragógico en particular. Es importante indicar, que los procesos de aprendizaje de adultos muestran la relativa poca existencia de literatura disponible, al menos en nuestro idioma, enfocándose principalmente a situaciones en distintos contextos laborales, especialmente en ambientes organizacionales que no necesariamente suceden en espacios académicos, siendo aun menos probables en situaciones de bibliotecas tradicionales. Contrario al caso del estudio de modelos pedagógicos, en donde existe gran generación de conocimiento en diversas dimensiones, niveles académicos, sectores educativos, etc.

I. Análisis conceptual

Iniciando la conceptualización, se define primero al aprendizaje de adultos o procesos andragógicos como aquellos que están más centrados en grupos reducidos de personas dentro de contextos específicos, cuyas características principales son las de estar inmersos en actividades laborales y no estudiantiles, además de que como modelo educativo, posee un carácter microsocia, no correspondiendo a la educación de las masas en donde se definen formas de administración educativa de corte macrosocia, por ejemplo, lo que sucede en ambientes académicos en donde se atiende preadultos, regularmente vinculados con actividades estudiantiles. Por tanto, se ha considerado la posibilidad de que al abordar a un individuo con necesidades de búsqueda de información, variarán sus formas de adquisición de la misma, tanto en contenido como en el procedimiento como se plantea la situación, por lo mismo, se refiere a que cada quien tendrá su propio estilo de aprendizaje y

requerirá apoyo distinto a aquel individuo que demande lo mismo pero bajo su propia forma de abordar soluciones en problemas específicos.

Uno de los estudiosos más conocidos dentro del ámbito de los estilos de aprendizaje es David A. Kolb, quien definió que prácticamente todos los individuos tenemos alguna forma distintiva de aprender, quien además clasificó estos estilos en cuatro formas, refiriéndose a la manera como los adultos abordan las situaciones. Kolb incluso, desarrolló un instrumento de evaluación, el cual al ser respondido por la persona en cuestión, fácilmente puede entenderse su estilo de aprendizaje. Es importante que al aplicar este tipo de procedimientos en la alfabetización de usuarios, que el referencista o profesional de la información en turno, lo haga a través de grupos controlados, registrando sus estilos de aprendizaje, o bien, llegar a su proceso de identificación a través del interrogatorio o entrevista con el usuario. En ambos casos, se tendrían más herramientas de ofrecer soluciones desde la perspectiva del usuario mismo; como se puede observar, no existe relación entre las maneras tradicionales de alfabetizar usuarios y las formas de identificación de los estilos de aprendizaje, la opinión va hacia el logro del complemento de los procesos de trabajo en la atención de usuarios.

Es importante explicar, que las categorías usadas por Kolb en el análisis de los cuatro estilos de aprendizaje, mismos que se analizan a continuación de forma más detallada, para así concluir sobre la aplicación de éstos en los procesos de atención y formación de usuarios. Este autor define los estilos de aprendizaje utilizando un modelo llamado aprendizaje mediante experiencias, las cuales pueden ser históricas (previas del individuo) o a través del rol que juega la experiencia misma (resultados exitosos previos siguiendo esa forma de abordar el problema). El núcleo del modelo es una sencilla descripción del ciclo de aprendizaje, el cual se emplea para la elección de nuevas experiencias, en donde se logra observar la necesidad individual de solucionar situaciones por medio de solicitud de información presentadas como experiencias concretas, partiendo de la reflexión, formación de conceptos o el ensayo-error, tal como se especifica en la siguiente figura:

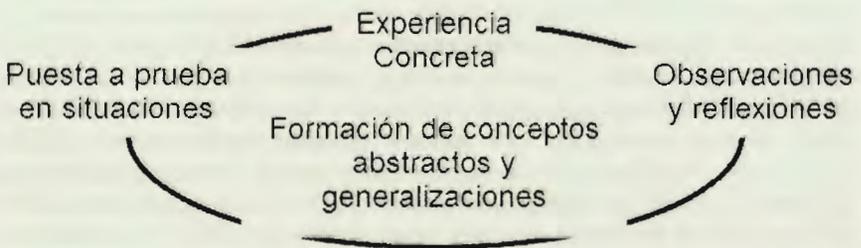


Figura 1. El modelo de aprendizaje por experiencias

Aunque cada individuo tiene su propia manera de abordar situaciones, esto sucederá únicamente en su fase inicial del proceso para finalmente, en la medida de lo posible, hacer un recorrido de las tres maneras restantes para cerrar el ciclo educativo al solucionar una situación concreta. A fin de hacer más explícita la forma como esta teoría estructura este ciclo cognitivo, Kolb definió cuatro estilos de aprendizaje, conocidos como: *Convergente*, *divergente*, *asimilador* y *acomodador*, los cuales se agregan a la figura anterior tal como queda representado enseguida:



Figura 2. Estilos de aprendizaje

Los cuatro estilos de aprendizaje incluidos en la figura anterior, son igualmente importantes y suceden con igual frecuencia. El estilo de aprendizaje tipo convergente situado entre conceptualización abstracta y experimentación activa sucede en personas en las que hay una sola respuesta o solución concreta para una pregunta o problema; el estilo divergente, que se desempeña entre la experiencia concreta y la observación reflexiva corresponde a personas con capacidad imaginativa, exigen una producción de ideas y tienden a ser imaginativos y sensibles; las capacidades para el asimilador son la conceptualización abstracta y la observación reflexiva, es capaz de crear modelos teóricos, aplica el razonamiento inductivo y necesita información para crear modelos teóricos; en el caso del estilo acomodador, se desempeña entre la experiencia concreta y la experimentación activa, caracterizándose por hacer las cosas, llevar a cabo proyectos e involucrarse en experiencias nuevas.

II. Aplicación práctica

Una vez identificado el estilo de aprendizaje, sea por observación o por la aplicación del instrumento de evaluación del mismo, se pueden abordar situaciones de la siguiente forma:

- a) Cuando el individuo en cuestión observa un estilo de aprendizaje tipo convergente, es cuando la solución al problema requiere una respuesta concreta a un tema que se trae pensado previamente, por su poca sensibilidad no se interesan en el procedimiento de localización. Es propio de las áreas de ingeniería, enfermería y en general de las ciencias exactas.
- b) Una vez que se identifica que el usuario de información posee un estilo de aprendizaje tipo divergente, el cual es común en áreas como la historia, ciencias políticas, psicología, idiomas, entre otras, las formas de búsqueda se caracterizan por acceder primero a marcos teóricos, divagando sobre lo que realmente desean y mostrando entusiasmo en cada fuente de información que aparece en la búsqueda.
- c) Cuando el usuario demuestra tener un estilo de aprendizaje tipo asimilador, regularmente requiere abundantes fuentes de información para de ahí crear sus propios modelos teóricos, regularmente observan características investigativas y de planificación. Se incluyen aquí áreas como la economía, las matemáticas, la química y la sociología.
- d) Para el estilo de aprendizaje tipo acomodador, se espera que su comportamiento sea menos dependiente hacia la ayuda del referencista. Si desea buscar algo nuevo, preferirá hacerlo él mismo ya que su conducta es más arriesgada. Las áreas del conocimiento generalmente son las administrativas, comercio, contaduría, entre otras.

Si bien el estilo no es privativo de las disciplinas, puede haber cierta frecuencia y su uso tal vez sirva como herramienta para la alfabetización de usuarios, ya que es común que exista cierta tendencia a que determinadas profesiones muestren perfiles de abordaje de problemas de manera similar. Realmente, lo interesante es la identificación del estilo y la definición de estrategias de ayuda a los usuarios en cuestión hasta crear cultura de trabajo informativo, integrándose así comunidades de aprendizaje o de práctica que propicien el compromiso mutuo (prestador de servicios informativos-usuario), el trabajo conjunto y el repertorio compartido, permitiendo de diversas formas la tipificación de usuarios y conductas.

Conclusión

La alfabetización de usuarios y la implementación de programas formales para ello, requieren en definitiva tener un enfoque que tome como referencia diversos principios educativos, por lo que se demanda que los programas nacionales en el área de bibliotecología, biblioteconomía y ciencias de la información documental ofrezcan materias o ejes curriculares en donde el estudiante tenga la oportunidad, de adquirir suficientes elementos para ello. Más aún, si se pretende ampliar el panorama del ejercicio profesional más allá de las bibliotecas tradicionales, es necesario obtener bases suficientes para el desarrollo de programas de alfabetización con el enfoque adecuado a los requerimientos de los usuarios, los cuales tradicionalmente son elaborados para preadultos que se desenvuelven en ambientes académicos, dejando de lado las organizaciones que únicamente trabajan con poblaciones adultas o carácter andragógico.

En la alfabetización de usuarios, si se toma como referencia el procedimiento de identificación de estilos de aprendizaje de los diversos grupos de participantes, podrá recurrirse a dos procedimientos básicos:

1. Cuando la atención de usuarios se centra en una sola persona a la vez, por lo que el referencista podría, a través del correcto uso de la entrevista, identificar el estilo personal de aprendizaje del solicitante de servicios de información. Los procesos de atención de usuarios, aunque pudieran ser masivos por el número de personas que se atienden a la vez, también se convierte en individualizada tal como lo demanda la aplicación de las metodologías de estilos de aprendizaje, ofreciendo alternativas concretas según se demanden.
2. Cuando se requiera aplicar la atención de usuarios de forma masiva, entendida ésta, como la presencia de más de una sola persona a la vez y que regularmente los participantes sea posible que estén inmersos en un proceso de entrenamiento para el uso de recursos informativos, es posible aplicar el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb, obtener resultados y de esa forma enseñar los procedimientos, abordando un mismo problema, partiendo desde la integración de equipos de personas con estilos similares para encontrar soluciones de forma grupal, según el estilo propio de los participantes; o bien, la posibilidad de trabajar con todo el grupo a la vez, separados por estilo de aprendizaje, para así comparar la forma como cada uno de ellos trabajarían en la solución de un mismo problema.

En la redefinición del papel del bibliotecario, la presencia de estilos de aprendizaje en los individuos es natural, aclarando nuevamente que ninguno está por encima del otro, sino por el contrario, son perspectivas individuales que facilitan la búsqueda de información y el logro de los objetivos de aprendizaje. La

identificación del estilo propio y la detección del estilo de los demás nos lleva a ser personas más eficaces en la construcción de metodologías que permitan influir positivamente en otros, así como en el logro de las expectativas que cada usuario tiene por sí solo sobre lo que desea suplir en necesidades de información.

Finalmente se cuestiona sobre la necesidad de que las personas inmersas en la información, se incorporen al esquema de profesionales reflexivos, en donde se logre la epistemología de la práctica real, en donde no acusen a los centros educativos de ineficientes en la formación profesional, indicándose a los egresados de la disciplina, la inherente necesidad de establecer un vínculo con los procesos educativos sin importar el campo profesional en que se desempeñen, siempre y cuando se diferencien las motivaciones por las cuales un usuario tiene necesidad de allegarse recursos informativos que provoquen diversas manifestaciones del aprendizaje.

Bibliografía

- Association of Colleges and Research Libraries. *Guidelines for instruction programs in academic libraries*.
[En línea]: www.ala.org/acrl/guides/guuis.
- EVANS, Christina (2003). *Managing for Knowledge: HR's Strategies Role*. Burlington, Mass.: Butterworth Heinemann.
- FLORES KASTANIS, Eduardo (traducción y adaptación) (1995). *Inventario de estilos de aprendizaje de Kolb*. México: ITESM.
- FOURIE, Denise K. y David Dowell (2002). *Libraries in the Information Age: An introduction and Career Exploration*. Greenwood Village, Colorado: Libraries Unlimited.
- KOLB, David A. (2000). *Acerca de la administración de empresas y el proceso de aprendizaje*. Eh: *Aprendizaje y solución de problemas*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Internacional.
- KOLB, David, ROBIN, Irwin y McINTYRE, James. *Psicología de las organizaciones: Experiencias*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall International, 1996.
- SCHÖN, Donald A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Estudio de las competencias informativas desde las situaciones de aprendizaje: el caso de las materias de investigación

*Bernardo Alleine Bustos Hernández
Universidad del Valle de Atemajac México*

Resumen

Actualmente la posesión de conocimientos, presentada tradicionalmente como figura de poder, ha dejado de ser dominio exclusivo de los docentes, dando paso a situaciones de aprendizaje que demandan al alumno de forma permanente la búsqueda y el uso de información científica actualizada, una mayor interacción docente-alumno y una actitud proactiva, comprometida y responsable durante su tránsito universitario. No obstante, ante la abundante y variada cantidad de información disponible en los medios impresos y electrónicos, los educandos requieren que las materias de investigación se conviertan en escenarios de aprendizaje en torno al desarrollo del pensamiento reflexivo, y la posición crítica, creativa e innovadora frente a la información y conocimientos de cualquier índole.

Introducción

Las universidades tienen como una de sus funciones sustantivas formar profesionistas capaces de llevar a cabo la aplicación e innovación de conocimientos y técnicas para el desarrollo de su profesión, así como hacer frente exitosamente y de forma propositiva a las demandas y retos existentes en los ámbitos de trabajo. En este sentido, la Universidad del Valle de Atemajac, UNIVA, como institución en búsqueda permanente de progreso científico y del desarrollo integral de cada uno de los alumnos, sustenta su formación profesional en procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la adquisición y desarrollo de competencias de autogestión, trabajo cooperativo y autoaprendizaje investigativo.

Como consecuencia, la posesión de conocimientos presentada tradicionalmente como figura de poder, ha dejado de ser dominio exclusivo de los docentes dando paso a escenarios de aprendizaje que demandan al alumno de forma permanente la búsqueda y el uso de información actualizada, la interacción docente-alumno y una actitud pro-activa, comprometida y responsable. No obstante, ante la abundante y variada cantidad de información disponible en los medios impresos y electrónicos,

los educandos requieren contar además con adecuadas herramientas informativas que permitan certeramente acceder, evaluar y usar la información científica.

Este documento presenta los resultados de una investigación cualitativa de corte etnográfico realizada en el departamento de nutrición de la UNIVA, teniendo como propósito comprender cómo son presentadas y desarrolladas las competencias informativas desde las situaciones de aprendizaje en escenarios naturales diseñados ex-profeso, como lo son las asignaturas de metodología de la investigación. Al respecto, se elaboraron alrededor de 40 registros de observación participante en las sesiones de clase impartidas por dos docentes de las tres materias de metodología de la investigación ofertadas por el departamento de nutrición. Estas observaciones, realizadas durante el periodo escolar cuatrimestral, estuvieron dirigidas principalmente a identificar los procesos pedagógicos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementados por los docentes en torno a las habilidades informativas.

De forma complementaria, se llevaron a cabo 12 entrevistas a profundidad con los docentes a fin de obtener una mayor comprensión de lo observado en sus sesiones y crear un espacio de reflexión sobre los significados atribuidos por ellos a las competencias informativas, la importancia de estas en la formación universitaria y sobre las dificultades personales para la creación de ambientes de aprendizaje en torno a las habilidades informativas e investigativas. Así mismo, se realizó el análisis de los programas de asignatura para poder establecer comparaciones de los contenidos propuestos en éstos con las actividades docentes desarrolladas en torno a las habilidades informativas.

I. El panorama institucional de la investigación

Para los egresados de las disciplinas de la salud, la adquisición de competencias y la certificación de éstas por parte de las universidades, en directa articulación a las necesidades de salud del entorno socioeconómico de nuestra sociedad, se constituyen como indispensables herramientas para el adecuado ejercicio profesional a fin de poder garantizar que sus acciones sean de gran calidad y éstas sean realizadas por aquellos que dicen ser.

Las universidades se constituyen también como centros de generación y promoción de conocimientos mediante el ejercicio y desarrollo de la investigación científica. Invariablemente asociada a las condiciones determinantes de la vida económica, social, política y cultural del entorno en donde es expresado el pensamiento científico (Bunge), ésta deberá estar dirigida, a partir de la acumulación y disposición de evidencias empíricas, a la comprensión y búsqueda de soluciones a problemas concretos de nuestra realidad social. En este sentido, los conocimientos producidos por las investigaciones servirán como la base para el desarrollo de las sociedades con el objeto de mejorar las condiciones de la vida social y de la población (Bruner).

Sin embargo, en nuestro país las condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación no siempre se encuentran reunidas, desfavoreciendo la creación y desarrollo de espacios de construcción y revolución del conocimiento y de la ciencia misma. Al respecto Rueda citado por Bazán Ramírez identifica la existencia de tres condiciones institucionales que podrían caracterizar la situación de la investigación en muchas universidades mexicanas: aquellas que poseen una sólida estructura académica, con personal especializado y nombramiento de investigador, y administrativa que favorecen la investigación. Otras donde la investigación es tangencial a las funciones institucionales, compitiendo con las acciones de docencia y de servicio. Hasta aquellas que si bien la investigación se encuentra inscrita en sus planes estratégicos institucionales, ésta se presenta como una actividad marginada y dependiente de situaciones azarosas y poco predictibles.

Por otra parte, aún cuando están presentes las óptimas condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación, el nivel de productividad científica de los grupos de investigación en el seno de las universidades no siempre es el adecuado, y frecuentemente se encuentra asociado a grupos minoritarios de investigadores con grandes inversiones educativas, con nivel de doctorado, y numerosos años de ejercicio de la investigación, superiores a los veinte años. (Licea de Arenas).

Al respecto, es interesante destacar la pobre contribución mexicana en materia de publicaciones científicas, pues, basado en los datos de Hugo Aréchiga de 1985 (citado en Alcántara), México solo aporta el 0.22 por ciento del total de las publicaciones mundiales y alrededor del mismo porcentaje de las citas en la literatura internacional. Más aún, las actividades científicas y humanísticas son realizadas en nuestro país en un número reducido de instituciones mexicanas (Alcántara, 1995), entre las que destacan: El Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV); El Colegio de México; El Colegio de Postgraduados de la Universidad Autónoma de Chapingo; la Universidad Autónoma de Nuevo León; la Universidad de Guadalajara; la Universidad de Veracruz; la Universidad de Yucatán; la Universidad Autónoma Metropolitana. (UAM); la Universidad Nacional Autónoma de México. (UNAM).

No obstante, en los años recientes México ha presenciado una creciente participación de las universidades privadas en la formación de recursos humanos con elevados niveles de preparación, a nivel de licenciatura y de postgrado: entre los años de 1990 y 1993 se observó un incremento en las inscripciones en un 6 por ciento en el nivel de licenciatura y 16 por ciento en el postgrado. Para el año de 1993 alrededor de 10,000 estudiantes, es decir 30 por ciento del total de alumnos inscritos a nivel nacional en programas de maestría, pertenecían a instituciones privadas de enseñanza superior. En términos generales la planta estudiantil privada de ese año incluyó a 2,162 alumnos en programas de especialización, 10,095 de maestría y 393 de doctorado, habilitados con una importante asignación de materias con orientación a la investigación. (Kent)

La Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) empeñada en sustentar el desarrollo integral de cada uno de los alumnos en ella inscritos, mediante una formación educativa capaz de proveer conocimientos, habilidades, actitudes y valores de actualidad que permitan hacer frente en forma propositiva a los retos propios y existentes en los diferentes ámbitos profesionales. Además, ésta se propone el desarrollo de hábitos de competencia en el terreno de la enseñanza-aprendizaje sobre la adquisición de conocimientos y habilidades universitarias y profesionales que permitan al egresado incorporarse de forma activa y exitosa al mercado laboral, equipados con competencias que den respuesta a las exigencias de nuestra sociedad inmersa en un mundo globalizado.

Como institución en búsqueda permanente de progreso científico la UNIVA cuenta con un total de 88 líneas de investigación en la universidad: 47 (53 por ciento) líneas de investigación para 18 programas de posgrado: siete (15 por ciento) para el doctorado y 40 (85 por ciento) para las maestrías. Así como 41 (47 por ciento) líneas de investigación para el nivel de licenciatura: 13 líneas (32 por ciento) para la Facultad de Ciencias Sociales; cinco líneas (12 por ciento) para la Facultad de Ciencias de la Salud; nueve líneas (22 por ciento) para la Facultad de Ingenierías; y 14 líneas (34 por ciento) para la Facultad de Ciencias Económico-administrativas.

II. La organización departamental en nutrición

Fundado en 1986, el Departamento de Nutrición, enclavado en la Facultad de Ciencias de la Salud junto al Departamento de Psicología y Medicina Homeopática, se encuentra organizado a partir del modelo académico departamental. Este no solo incorpora de forma coherente los propósitos y valores institucionales que rigen a la universidad con la toma eficiente de las decisiones colegiadas, sino que permite gestionar y dar vida a las funciones sustantivas institucionales: la docencia, la investigación y la extensión.

Su organización esta sustentada en una estructura funcional caracterizada por la presencia de una jefatura encargada de fomentar y supervisar el trabajo de un número variable de docentes al interior de las diferentes academias, y de integrar las acciones de tutoría, vinculación, desarrollo curricular e investigación en cuatro coordinaciones con funciones correspondientes: 1.- acompañar de manera integral el proceso de formación de los alumnos tomando como punto de partida su situación actual académica y su entorno socio-económico y familiar, 2.- establecer puentes de formación en escenarios laborales reales acordes a las necesidades de las diferentes profesiones, 3.- diseñar e instrumentar propuestas de desarrollo curricular, 4.- fomentar en los alumnos las actividades de investigación científica y tecnológica.

La planta académica está encargada de la impartición de cursos y de brindar asesoría en los proyectos de investigación desarrollados por los alumnos en las materias de investigación. Este grupo de maestros se encuentra compuesta por 52 docentes: 28 del sexo femenino (54 por ciento) y 24 del sexo masculino (46 por ciento), con diferentes forma de tipificación escalafonaria y contratación laboral: 73 por ciento de tiempo variable, 13.5 por ciento de medio tiempo y 13.5 por ciento de tiempo completo.

Veintiséis docentes (50 por ciento) tienen una formación de licenciatura en medicina: en seis ocasiones como médicos generales y en 20 ocasiones como médicos especialistas. 15 docentes (28.7 por ciento) tienen una formación de licenciatura en nutrición sin cursos de especialización. Cuatro docentes (7.6 por ciento) tienen una formación de licenciatura en químicafarmacobiología: en 2 ocasiones con especialidad en bioquímica y tecnología de los alimentos, 1 ocasión con especialidad en docencia de la bioquímica, y en 1 ocasión sin cursos de especialización. Dos docentes (3.8 por ciento) tienen una formación de licenciatura en ingeniería biológica sin cursos de especialización. Cinco docentes (9.5 por ciento) con una formación de licenciatura en ingeniería de alimentos, en ingeniería bioquímica, en ingeniería biotecnológica, en odontología sin cursos de especialización. Un docente en filosofía y en educación y dos especialidades.

Sesenta y tres punto cinco por ciento de los docentes no tienen estudios de posgrado y el 36.5 por ciento restante se encuentra en diferentes etapas de sus estudios de maestría y doctorado: 37 por ciento estudiando programas de maestría; 37 por ciento pasantes de maestría; 21 por ciento titulados de maestría; cinco por ciento con el grado de doctorado en teología.

Gracias a su estructura por coordinaciones y academias la participación de los docentes en el trabajo colegiado es garantizada, producto del agrupamiento de profesores con relaciones estrechas en términos de las funciones sustantivas, y de los cursos afines agrupados por ejes cognitivos, campos disciplinares y objetos de estudio. A tal efecto, el departamento cuenta con cuatro academias que agrupan la totalidad de materia que componen el plan de estudios de la licenciatura en nutrición. En concreto, la academia de Epidemiología e Investigación está compuesta por cinco asignaturas: Vigilancia epidemiológica en la nutrición, Bioestadísticas, Metodología de la investigación en nutrición, Desarrollo de proyectos de investigación en nutrición, y Seminario de investigación.

III. El eje metodológico

El eje metodológico se encuentra integrado a la academia de epidemiología e investigación y se haya conformado por tres asignaturas de metodología, que incorporan al alumnado a escenarios de formación en torno a la investigación en el área de nutrición. Mediante la incorporación de sus múltiples y variadas experiencias

provenientes de su trayectoria escolar y de sus prácticas profesionales, al diseño y elaboración de proyectos de investigación en una secuencia de tres asignaturas cuatrimestrales, se pretende que el alumno adquiera y desarrolle habilidades de pensamiento crítico y de integración teórica a sus propuestas de trabajo.

La primera asignatura, *Metodología de la investigación en nutrición* ubicada en octavo cuatrimestre, presenta contenidos dirigidos a la identificación y delimitación del problema de estudio mediante el primer acercamiento a las fuentes de información. Así como la elaboración del marco teórico, la formulación de hipótesis, la selección y planeación de procedimientos metodológicos y el diseño de instrumentos de recolección. Todo esto teniendo como propósito la elaboración y entrega del protocolo de investigación.

La segunda asignatura, *Desarrollo de proyectos de investigación en nutrición* ubicada en noveno cuatrimestre, presenta contenidos dirigidos a la elaboración de la prueba piloto, aplicación de los instrumentos de medición y la recolección de la información en el terreno de campo. A través del segundo acercamiento a las fuentes de información se elaboran los capítulos teóricos del proyecto.

Finalmente, la tercera asignatura; *Seminario de investigación* ubicada en décimo cuatrimestre, presenta contenidos dirigidos al análisis de los hallazgos empíricos de la fase de campo mediante pruebas estadísticas: central y medidas de dispersión, elaboración de cuadros y graficas, discusión de los resultados con la teoría. Y mediante la tercera aproximación a las fuentes de información, la confrontación teórica de los resultados en búsqueda de explicaciones e interpretaciones científicas. Así como una revisión de la estructura de la tesis.

Estas materias de metodología son impartidas por dos docentes de metodología con más de 15 años de experiencia docente, médicos de formación: uno con especialidad en medicina familiar y otro pasante del doctorado en educación. Considerados como expertos metodológicos son los responsables de la estructura y forma del proyecto en las diferentes etapas, de crear ambientes de aprendizaje para el desarrollo de contenidos y habilidades, y evaluadores de la calidad de los trabajos. Es decir, a través de sus resultados pueden condicionar el tránsito y progresión universitaria de los alumnos para el ascenso cuatrimestral a otras asignaturas de metodología subsecuentes y, en último caso, retrasar su graduación.

A partir de las actividades realizadas en las asignaturas de metodología, el trabajo colegiado departamental sobre la investigación es articulado alrededor de cuatro aspectos: Primeramente, la participación del *comité de selección* de los proyectos a través del análisis colegiado de la pertinencia, la evaluación de la factibilidad e impacto del proyecto en el objeto de estudio propuesto. Este comité se encuentra conformado por un miembro de la coordinación investigación, curricular y de vinculación y los docentes integrados a la academia metodología. Sus acciones permiten la selección de los proyectos en tres términos: aceptación, eliminación y condicionamiento.

En segundo término, la participación del *comité de asesores* compuesto por la casi totalidad de los docentes del departamento, Estos se constituyen como expertos disciplinares encargados de la revisión de contenido del proyecto, la participación directa en la toma de decisiones junto al alumno, la representación académico del proyecto dentro y fuera del departamento. Así como brindar soporte emocional y un importante modelaje en la investigación.

En tercer lugar, la coordinación de investigación responsable de la identificación y registro oficial de los proyectos, la asignación de estos a una de las dos líneas de investigación departamental, y de la vinculación departamental con las instituciones receptoras de los alumnos y sus respectivos proyectos. Además, participa en la filtración y selección de proyectos en el comité de selección y organiza los coloquios de investigación.

Finalmente, los *coloquios de investigación* considerados como jornadas departamentales de presentación de avances de los proyectos de investigación desarrollados por los alumnos en los tres respectivos cuatrimestres. En estos los alumnos reciben la retroalimentación sobre aspectos de presentación y forma, y se establecen los diálogos entre los asesores y los docentes de metodología.

IV. Las habilidades informativas presentadas

- Se intencionan ambientes de discusión que permitan identificar y delimitar temas de investigación, que demandan la exploración en las fuentes de información
- Se plantea la necesidad de adquirir habilidades de búsqueda de la información en bases de datos
- Se condicionan tiempos restringidos de búsqueda y procesamiento de la información
- Se integra el conjunto de la información obtenida en un producto de trabajo
- Se explica la forma de organización y difusión de la información a partir de los diferentes formatos y recursos bibliotecarios, señalando su valor y utilidad
- Se promueve el uso de bitácora de registro de las actividades de búsqueda de la información
- Se seleccionan herramientas de acceso a la información para la recuperación en diferentes formatos: bases de datos y libros
- Se utilizan los sistemas de clasificación decimal y SIABUC para la localización de la información
- No se elabora un glosario de términos y sinónimos alrededor de la información necesitada y de la disciplina en cuestión
- Se plantea la necesidad de construir información estadística a partir de fuentes primarias

- Se consultan expertos disciplinares y de la información para conocer las herramientas disponibles para el acceso a la información
- No se promueve la elaboración de estrategias de búsqueda
- Se identifican las ideas principales de los documentos y se extrae la información de forma textual
- Se utiliza adecuadamente los recursos y habilidades informáticas para el tratamiento y uso de la información: textos, imágenes y gráficas
- No se utilizan fichas de registro y trabajo de la información
- Se utiliza sistemas de referencia internacionales APA para citar las fuentes
- No se cita de forma adecuada las citas textuales ni se logra la redacción de las ideas con propiedad académica de acuerdo a las citas textuales
- No se analiza con detalle la estructura ni la lógica discursiva de los textos
- No se examina con profundidad la confiabilidad y validez de la información: solo a partir del criterio de recuperación de documentos indexados
- No se desarrollan abstracciones ni interpretaciones de los resultados de la información con otros fenómenos de estudio
- No se realizan las relaciones de ideas entre autores con las posibilidades de contradicciones y verificaciones entre sí
- No se logra la emisión sistemática de juicios críticos para el procesamiento y adopción de la información encontrada
- Se presentan regularmente materiales ajenos como propios favoreciendo el plagio aún en contra de las normas y exigencias institucionales
- No comprende las implicaciones del uso legal de los materiales educativos y de investigación
- No se selecciona sistemáticamente información como evidencias de apoyo al proyecto de investigación
- Se comprueba sus resultados en función de las teorías
- No se promueve la discusión activa de la información obtenida en temas específicos en foros
- Se utilizan recursos audiovisuales y lingüísticos para la comunicación de los avances del proyecto
- Se reconoce la importancia de la influencia cultural en la interpretación de la información pero sin clarificar la influencia de los sesgos individuales en el uso de la información
- Se comprende la rapidez de los cambios producidos en el conocimiento producto de la investigación
- Se reconoce las diferencias socioeconómicas como condicionantes para el acceso a la información
- Se promueve la importancia de la información en el adecuado ejercicio profesional

Conclusión

La investigación científica en México ha sido desarrollada históricamente, como una actividad restringida a ciertos institutos especializados de investigación y universidades, emplazados geográficamente en el centro de nuestro país, así mismo como una actividad elitista de reducidos grupos de académicos en el seno de las universidades. Si bien nuestra Universidad, y en el caso particular del presente estudio el Departamento de Nutrición, ante la incipiente adopción de estrategias institucionales de apoyo a la investigación y el interés genuino por desarrollarla, ha enfatizado dichas acciones a través de la formación curricular en licenciatura y la implicación de actividades colegiadas en torno a las asignaturas de metodología.

Estas materias se presentan como asignaturas secuenciadas en los tres últimos cuatrimestres de la formación profesional del nutriólogo: la primera asignatura condiciona en los alumnos la necesidad de información y el desarrollo de habilidades de búsqueda y acceso a ésta, a fin de lograr una definición y comprensión del problema de estudio; la segunda enfatiza cómo evaluar, clasificar y gestionar la información proveniente de múltiples fuentes y formatos para con ello realizar marcos teórico-conceptuales; la tercera favorece la síntesis, análisis y utilización de la información para su integración a los resultados de los proyectos.

Esta asignación de materias con márgenes temporales estrechos condicionados por el periodo administrativo escolar, no toman en consideración los propios tiempos demandados por el proyecto ni las eventuales dificultades de los alumnos. Esto ocasiona que para los docentes el desarrollo y seguimiento de las habilidades informativas adquieran un rol secundario, ante la apremiante necesidad de solicitar a los alumnos que recuperen y presenten en los proyectos, una gran cantidad de información actualizada y con todos los requisitos metodológicos en las fechas exigidas. Esto provoca la entrega de documentos con información vagamente evaluada y analizada por los alumnos. Además, esto incrementa la predisposición existente en ellos a menospreciar la actividad científica y no ver en estas materias el desarrollo de habilidades. A la par de estas situaciones se suma la elevada presión en tiempo, las repetidas correcciones de forma y redacción realizadas al término de cada etapa del proyecto, y la actitud de desinterés y obligatoriedad con que son observadas y cursadas éstas asignaturas para su titulación.

En estas condiciones, el desarrollo de competencias informativas y de investigación en dichas materias, no deberán estar reducidas a la exposición de conceptos, a la solo enseñanza de técnicas de búsqueda y acceso de la información, ni a la utilización de conocimientos teóricos aplicados a proyectos, sino ser el resultado de la creación de ambientes de aprendizaje en torno al desarrollo del pensamiento reflexivo, la posición crítica, creativa e innovadora frente a la información y conocimientos de cualquier índole.

Bibliografía

- ALCÁNTARA SANTUARIO, Armando (1995). *Reflexiones sobre el Desarrollo de la Investigación Científica en la UNAM dentro de los Ámbitos Latinoamericanos y Nacional*. *Perfiles Educativos*, No.70.
- BRUNNER, José Joaquín (1994). *¿El futuro ya alcanzó a la investigación educativa?*. *Universidad futura*. Vol. 6. No. 16.
- BUNGE, Mario (1989). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- BAZÁN RAMÍREZ, Aldo (1999), *Investigación y docencia universitaria: Algunos apuntes*. *Enseñanza e investigación en psicología*, nueva época, Vol. 4, No. 2.
- LICEA DE ARENAS, Judith (1990). *Indicadores de actividad científica universitaria en el área de la salud*. México: UNAM, 1990. (Cuadernos de Cesu, No. 19).
- KENT SERNA, Rollin (1994). *Tendencias y problemas de la educación superior en México: los años noventa*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. (Documento DIE 41).
- Martínez Rizo, Felipe (1986). *Las habilidades básicas para la investigación social y educativa*. Cuadernos, Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

Diagnóstico de habilidades informativas: propuesta para valorar alumnos de primer ingreso a licenciatura.

*Guadalupe Vega**, *Carlos Cortés***, y *Alvaro Quijano**
**El Colegio de México, **Universidad de Tarapacá Chile*

Resumen

El trabajo describe el diseño y la aplicación de un instrumento para el diagnóstico de las habilidades informativas aplicado a estudiantes de primer ingreso a la licenciatura en una universidad chilena. Se incluyen algunas consideraciones sobre el concepto de evaluación, los elementos del diseño del cuestionario y para la selección de la muestra. El trabajo se inscribe en un proyecto de investigación el cual se basa en el enfoque de sistemas para planear, aplicar y evaluar un programa de DHI¹

Introducción

Muchos de los programas de desarrollo de habilidades informativas (en adelante DHI), inician sin conocer las características de los sujetos a los que se dirige el programa y sin considerar el contexto en el cual serán usadas las habilidades aprendidas. Ambas situaciones pueden explicar la poca aceptación y relevancia del DHI para los alumnos y profesores; que incluso llegan a percibir dichos cursos como cargas adicionales carentes de significado para su trabajo escolar.

Es en este sentido que se hace necesario contar con metodologías de planeación que incluyan la aplicación de instrumentos para identificar los puntos de vista y los conocimientos previos de los alumnos y profesores. También se hace evidente la necesidad de que la planeación incluya el análisis del entorno en el cual se generan las demandas y problemas de información. Un ejemplo de metodología para planear programas de DHI, con los aspectos arriba mencionados, puede ser la siguiente.

¹ Agradecemos las aportaciones y comentarios de Carolina Palacios, de la Universidad Anáhuac-Norte y de Carmen García Colorado de la Universidad Nacional Autónoma de México.

1. Metodología para diseñar programas de DHI ²

1. Sensibilizar a los profesores y bibliotecarios sobre la importancia del programa.
2. Negociar las condiciones, los contenidos y la estructura del curso entre los involucrados (bibliotecarios, profesores, entre otros).
3. Diagnosticar las habilidades, conocimientos previos y conductas de los sujetos a los que está dirigido el programa (alumnos, profesores, etc.). El diagnóstico también incluye la revisión de la infraestructura tecnológica, física e intelectual.
4. Diseñar y determinar los objetivos específicos de cada sesión, las actividades y los recursos informativos que serán utilizados, entre otros aspectos (profesores y bibliotecarios).
5. Impartir y llevar a cabo las actividades previas para llevar a cabo las sesiones programadas (profesores y bibliotecarios).
6. Evaluar el aprendizaje del alumno, así como la estructura y los objetivos del curso. Comprende las actividades de monitoreo, control y corrección del curso del programa (profesores, alumnos y bibliotecarios).

Esta metodología puede ser vista como un ciclo cuya duración e intensidad depende de las necesidades de cada institución. Para efectos de este trabajo nos centraremos en el rubro de la evaluación diagnóstica de los conocimientos y de las habilidades informativas de los alumnos.

2. Evaluación y desarrollo de habilidades informativas

Taylor³ afirma que el valor de la información no puede ser medido en términos precisos antes de que sea usada y contextualizada. De acuerdo con ello, el autor propone que un sistema de información sea visto como un conjunto de prácticas sociales formales que contiene tres elementos y que pueden parafrasearse de la siguiente manera:

- Un sistema formal de procesos que agregan valor a datos (los contenidos a aprender),
- Uno o más conjuntos de usuarios que establecen sus criterios para juzgar la utilidad de la información (los alumnos, los profesores y los bibliotecarios),
- Un espacio de negociación entre sistema y usuarios (el programa de aprendizaje).

² Vega, G. y Viveros, A. "El trabajo en grupo para el diseño del Curso de Investigación Documental en Ciencias Sociales y Humanidades". 2003.

³ Taylor, R. S. *Value-added Processes in Information Systems*, 1986.

Taylor propone seis categorías para agrupar los criterios que, en su opinión, el usuario utiliza (consciente o inconscientemente) para escoger la información de entre una variedad de opciones:

1. Facilidad de uso o de acceso (familiaridad con las interfaces, por ejemplo).
2. Reducción de ruido (control de vocabulario y estrategias de búsqueda, por ejemplo).
3. Calidad (exactitud, confiabilidad y validez de la información, por ejemplo).
4. Adaptabilidad al problema (cercanía, flexibilidad, simplicidad a la necesidad de información, por ejemplo).
5. Ahorro de tiempo (velocidad de respuesta, por ejemplo).
6. Ahorro de costos (tiempos de conexión y formatos, por ejemplo).

La propuesta de Taylor supone la negociación entre el formador y los alumnos; así como el análisis de los entornos en los que los usuarios desplegarán las habilidades adquiridas. Además implica la reflexión sobre la práctica educativa y la elección de los cursos de acción para un determinado conjunto de circunstancias.⁴

Para analizar los contextos y situaciones en las cuales la información puede ser usada y valorada; es posible realizar diferentes tipos de evaluaciones: al inicio de la planeación del programa (evaluación diagnóstica o ex-ante); durante la aplicación del programa (seguimiento y control); y al finalizar el programa (evaluación ex-post). Otra forma de evaluar es mediante estudios longitudinales, en los cuales se de cuenta de los procesos de apropiación y de la transferencia de las habilidades y conocimientos aprendidos.

La distinción es pertinente, toda vez que en el uso común del término evaluación, generalmente solo nos referimos a los resultados finales cuantificables sin considerar los estados iniciales del aprendiz y los usos funcionales de lo aprendido en otras actividades.⁵

Como ya se mencionó este trabajo se centra en la evaluación diagnóstica. Se parte del supuesto de que los alumnos de primer ingreso a la universidad tienen conocimientos y habilidades informativas previas diferenciadas por sus intereses y experiencias personales y/o escolarizadas. De acuerdo con ello, el objetivo del estudio es identificar los conocimientos y habilidades de los sujetos que ingresan a licenciatura, en relación a los siguientes rubros: 1) reconocer una necesidad de información; 2) identificar fuentes de información; 3) diseñar estrategias de búsquedas; 4) localizar información; 5) evaluar la información y 6) organizar la información. Los criterios utilizados para el diagnóstico son los expuestos por

⁴ Elliot, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, 1996, p. 69

⁵ Quijano, A. "El enfoque sistémico en la evaluación de las unidades de información", 1999.

Taylor, pero sin considerar los de ahorro de tiempo y de costos. Toda vez que se considera que estos pueden ser cuantificados mediante otros indicadores, tales como tiempo de conexión (en el caso de los sistemas automatizados), frecuencia de uso de los servicios informativos y nivel socioeconómico del alumno, entre otros. Todos ellos merecen un estudio y análisis independiente.

Un estudio diagnóstico comprende la aplicación de diversos instrumentos y la compilación de documental de textos normativos y de planeación institucional. En este caso nos dirigimos a compilar los datos relacionados con los conocimientos previos de los alumnos, mismos que son la base para determinar los contenidos de la propuesta de programa de desarrollo de habilidades informativas para la Universidad de Tarapacá en Chile (Cortés, en proceso). De manera adicional se pretende hacer una primera caracterización de los alumnos de primer ingreso a licenciatura de acuerdo con su nivel inicial de alfabetización informativa.

Debido al tamaño de la población y al tipo de datos que se necesitaba obtener, (cuantificables) se considero que el instrumento adecuado era un cuestionario con preguntas cerradas. Cabe señalar que el instrumento tiene dos aplicaciones, la primera relacionada con la planeación de un programa de DHI para la Universidad de Tarapacá en Chile y la segunda dirigida al diseño de un instrumento para valorar y caracterizar las habilidades informativas de los estudiantes de primer ingreso a licenciatura. De acuerdo con lo anterior, el cuestionario es una propuesta que se seguirá trabajando a fin de mejorar su confiabilidad y validez.

3. Diseño y aplicación del instrumento

Para el diseño del cuestionario se considero la infraestructura informativa y tecnológica de la Universidad de Tarapacá, el instrumento comprendió preguntas dirigidas a recursos de información impresos y electrónicos, con un sesgo importante hacia los segundos.

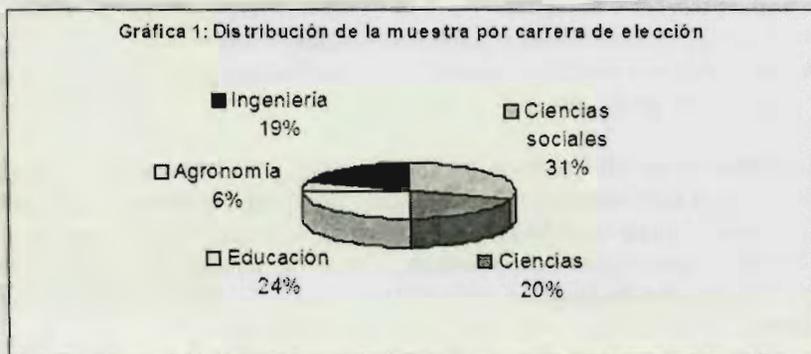
En el diseño de las preguntas, se tomaron como base los estándares propuestos por Normas sobre Alfabetización Informativa en Educación Superior.⁶ También se adaptaron preguntas de otros cuestionarios⁷ y se consultaron los cuestionarios incluidos en estudios sobre formación de usuarios y sobre DHI en los trabajos de

⁶ UACJ. *Normas sobre alfabetización informativa*, 2004.

⁷ University California at Los Angeles Library Instructional Services Advisory comité questionnaire, 2004 ; City University. *Information Literacy Questionnaire*. 2004; Southern Quennsland University. *Information Literacy Skills: Diagnostic Questionnaire*. 2004; University of Fairfield. *Library Media Specialists' Perceptions of Information Literacy Instruction and Achievement*, 2004.

Vega y Palacios.⁸ El cuestionario quedó integrado por 27 preguntas, la mayoría de opción múltiple con sólo una respuesta correcta.

La población del estudio está conformada por 1,603 alumnos de primer ingreso al ciclo 2004 de la Universidad de Tarapacá, Chile. De esta población se seleccionó una muestra estratificada por carrera (ver gráfica 1) de 247 alumnos (128 mujeres y 119 hombres). La muestra se calculó utilizando una aproximación binomial a la normal, asumiendo que la proporción de alumnos alfabetizados en información sería igual al 20 por ciento. El margen de error fue del 5 por ciento, y se trabajó con un nivel de confianza del 95 por ciento.



Gráfica 1

Para la aplicación de los cuestionarios se solicitó la ayuda de los jefes de carreras y de los bibliotecarios, a quienes se les pidió que no tomaran en cuenta el promedio académico del alumno para integrar la muestra y que apoyaran a los alumnos en sus dudas. El tiempo de respuesta promedio fue de 10 a 15 minutos.

⁸ Vega, Guadalupe. *Formación de usuarios de la información en instituciones de educación superior: un enfoque sistémico*, 2003 y Palacios, C. *Hábitos de estudio y desarrollo de habilidades para el uso de la información*, 2003.

4. Resultados

Los resultados permitieron identificar que los alumnos más hábiles tenían entre 18 y 25 años; y que las mujeres tenían puntajes ligeramente inferiores. Ningún alumno contestó correctamente todas las preguntas y 16 alumnos contestaron correctamente menos de cinco preguntas.

El puntaje más alto fue de 21 respuestas, y lo obtuvo un alumno inscrito a la carrera de Psicología. Los otros tres alumnos con puntajes altos pertenecen a las carreras de Derecho, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Historia y Geografía. No obstante lo anterior, no se identificaron relaciones importantes entre la carrera elegida y el puntaje obtenido. Se identificaron 142 sujetos (57 por ciento) con algún conocimiento o habilidad para usar la información.

A continuación se describen algunos de los aspectos que resultaron relevantes para el diseño del programa:

Localización de información. 91 alumnos (36.8 por ciento) fueron capaces de inferir que la clasificación bibliográfica está relacionada con la materia, el autor y la fecha de publicación de una obra. En concordancia con ello, 84 alumnos (34 por ciento) respondieron correctamente que el número de clasificación es imprescindible para localizar un libro en la estantería. Un 75 por ciento de los alumnos no saben ubicar las colecciones de una Biblioteca.

Criterios de evaluación de la información. En esta pregunta 24 alumnos (9.7 por ciento) no contestaron y 89 respuestas (36 por ciento) quedaron anuladas. La frecuencia de las respuestas restantes se presenta en el cuadro 1.

Cuadro 1: Criterios de evaluación

Criterio	Número de alumnos	Porcentaje
Disponibilidad en biblioteca.	42	17%
Idioma	33	13.4%
El autor	32	13%
El formato	14	5.7%
Fecha de publicación	8	3.2%
Páginas que tiene	5	2.0%

Los alumnos también señalaron que es necesario evaluar la información de Internet, debido a que existe una gran cantidad de páginas, (37 alumnos, 15 por ciento) y a que es necesario verificar que la información sea fidedigna (22 alumnos, 8.9 por ciento). Un total de 145 alumnos (58.7 por ciento) no pudieron ordenar un conjunto de direcciones electrónicas de acuerdo con su nivel de confiabilidad.

Organización de la información. Ocho alumnos (3,2 por ciento) elaboraron correctamente una ficha bibliográfica básica; un 51,4 por ciento de los alumnos no contestaron la pregunta; y 92 alumnos (37,2 por ciento) la elaboraron incorrectamente. Sólo 24 alumnos mencionaron haber utilizado una norma. De ellos diez respondieron que utilizaban la “norma de la biblioteca”, tres alumnos la “cronológica”, dos alumnos (0,8 por ciento) contestaron que por “clasificación, autor, título” y dos alumnos (0,8 por ciento) reportaron haber utilizado su “criterio”. En cuanto a la identificación de referencias bibliográficas los resultados fueron (ver cuadro 2).

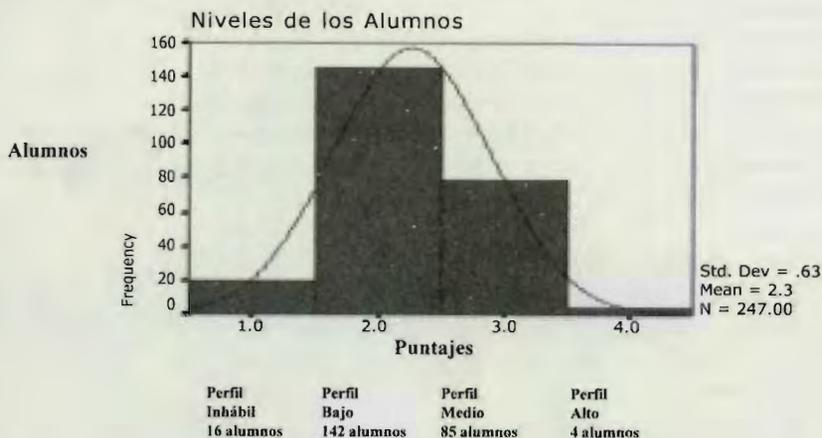
Cuadro 2: Identificación de referencias bibliográficas

Criterio	Número de alumnos	Porcentaje
Artículo de revista	13	5.3%
Tesis	46	18.6%
Memoria del Congreso	6	2.4%
Documento de Internet	17	6.9%
Artículo de periódico	15	6.1%

A partir de los resultados obtenidos, nos planteamos identificar el *patrón de respuestas que nos permitiera agrupar a los alumnos de acuerdo con sus habilidades informativas*. Se consideró que, para esta caracterización, se eliminarían las preguntas “fáciles”, esto es las que todos los alumnos contestaron correctamente (ítems 1, 2 y 5), las difíciles, es decir las que no fueron contestadas correctamente por ningún alumno (ítems 6, 7, 9, 10, 23 y 24) y las confusas, que fueron identificadas como aquellas que contenían palabras muy especializadas o que fueron contestadas al azar por los alumnos (ítems 3, 13 y 22). De esta forma, los rubros considerados para determinar los perfiles fueron:

1. Uso regular y conocimiento de las fuentes y recursos de información.
2. Comprensión de la importancia de evaluar la información y distinción de los elementos que permiten hacerlo.
3. Identificación de los elementos básicos y distintivos de los diferentes tipos de referencias bibliográficas.

Con base en las preguntas de estos rubros se elaboró una gráfica con la distribución de los alumnos de acuerdo al puntaje obtenido, dando como resultado 4 perfiles de alumnos (ver gráfica 2).

Gráfica 2: Distribución de los alumnos por puntaje obtenido

A continuación se explican cada uno de los perfiles identificados. Cabe señalar que cada perfil corresponde a un nivel inicial.

Perfil inhábil (0 a 6 respuestas correctas): Los alumnos no cuentan con ninguna habilidad significativa que les permita usar la información.

Perfil bajo (7 a 13 respuestas correctas): Alumnos que reconocen la importancia de la información, pero que afirman no utilizarla de manera regular. Conocen algunas fuentes de información, pero no saben dónde y cómo localizarla; no cuentan con los elementos para evaluar información ni para realizar o distinguir diferentes tipos de referencias bibliográficas.

Perfil medio (14 a 17 respuestas correctas): Alumnos que reconocen la importancia de la información, y afirman utilizarla de manera regular para realizar trabajos escolares. Conocen diferentes fuentes de información y pueden diferenciarlas. Perciben que es diferente buscar por palabra clave y por materia, pero no identifican por qué. Pueden elaborar fichas bibliográficas con los elementos de autor, título y pie de imprenta y reconocen la importancia de evaluarla. Pueden distinguir las referencias bibliográficas de una página Web y de un artículo de periódico.

Perfil alto (18-20 respuestas correctas): Alumnos que reconocen la importancia de la información y la utilizan de manera regular. Conocen diferentes fuentes de información y pueden diferenciarlas entre ellas, pero que no ubican las colecciones

de una biblioteca. Saben que es importante evaluar información y pueden distinguir algunos elementos para hacerlo. Distinguen las referencias bibliográficas de tesis, monografías, artículos de periódicos y páginas Web. El cuadro 3 muestra la distribución de las respuestas de acuerdo al perfil detectado

Cuadro 3: Preguntas y número de respuestas por niveles.

Nº	NOMBRE	ALTO	MEDIO	BAJO	INHABIL
1	¿Cuando realizas un trabajo proyecto de investigación solamente confías en tu conocimiento personal y experiencia?	4	72	134	15
2	¿Para qué actividades escolares o de la vida cotidiana has necesitado usar información?	4	77	136	13
3	Conocer fuentes: Atlas	2	72	124	8
4	Conocer fuentes: Enciclopedia	4	68	120	5
5	Conocer fuentes: Diccionario	4	73	125	9
6	Conocer fuentes: Índice de Revistas	2	33	36	4
7	Conocer fuentes: Diario	0	45	59	4
8	Conocer fuentes: Repertorios Estadísticos	4	62	84	3
9	¿Cuál estrategia de búsqueda sería un ejemplo de truncación?	0	0	5	0
10	¿En una base de datos cuál de las estrategias de búsquedas arrojarán o recuperarán más resultados que las otras?	1	8	14	0
11	¿Las opciones para buscar información que tiene el catálogo automatizado de la biblioteca de la UTA?	4	41	28	0
12	¿Recuperas la misma información cuando buscas por Materia o por Palabra Clave?	3	60	69	1
13	¿En cuál de las dos formas de búsqueda recuperas información más específica?	2	38	60	7
14	Marca con una X la información que puedes inferir a partir del siguiente número de clasificación de libros	2	47	40	2
15	¿Qué datos necesitarías para localizar una novela de García Márquez en la estantería?	2	40	41	1
16	¿Para localizar la Enciclopedia Hispánica te diriges a la colección de?	2	11	13	1
17	¿Cuando seleccionas información te fijas en? Señala 3 criterios en orden de importancia	4	49	79	2

18 Primera razón del porqué es importante evaluar información publicada en Internet	4	62	70	2
19 Segunda razón del porqué es importante evaluar información publicada en Internet	3	57	51	0
20 ¿Cuando seleccionas información en Internet, te fijas en los dominios de la URL?	2	25	44	1
21 Indica el dominio de una URL que es incorrecto	4	41	37	1
22 Ordena del 1 al 5 y según tu criterio el nivel de confiabilidad de los siguientes dominios de una URL.	2	3	4	1
23 A partir de los siguientes datos elabora en el recuadro en blanco una referencia bibliográfica	1	4	3	0
24 Cita - Artículo de Revista	1	18	14	0
25 Cita - Tesis	3	34	15	0
26 Cita - Página Web	4	47	28	0
27 Artículo de diario	3	49	35	0

1,2 y 5 preguntas fáciles; 6, 7, 9, 10, 23 y 24 preguntas difíciles y 3, 13 y 22 preguntas confusas.

De acuerdo con los resultados obtenidos se observa que el principal perfil que se observa es el nivel bajo y que la mayoría de los alumnos tienen dificultades conceptuales y procedimentales que impiden el correcto uso de la información.

5. Discusión y conclusiones preliminares sobre el instrumento

La planeación de programas de DHI puede entenderse como un proceso de aprendizaje. De acuerdo con ello, la evaluación diagnóstica permite identificar los conocimientos y habilidades iniciales de un cierto grupo de alumnos o profesores en un momento determinado, esta información contribuye al ajuste de contenidos y de las actividades. También permite que el docente identifique y atienda los aspectos de aprendizaje que tiene que fortalecer o mejorar.

En el caso del cuestionario diagnóstico, aplicado en la Universidad de Tarapacá, éste nos permitió identificar que la mayoría de los alumnos tienen conocimientos y habilidades limitadas para usar la información, así como ideas y supuestos equivocados sobre la misma. Dichos elementos serán considerados como puntos de apoyo en la planeación del programa de DHI.

Un aspecto que se observó y que se considera relevante mencionar, es que se observó una alta relación entre las habilidades para *leer* y para *elaborar fichas*

bibliográficas. Este será el punto de partida para investigaciones subsecuentes, y para la conformación de una segunda versión del instrumento.

Por otro lado, al comparar los criterios definidos por Taylor con los resultados obtenidos, podemos observar que:

- Facilidad de uso o de acceso. La mayoría de los alumnos desconocen la organización interna de la Biblioteca y consideran que el factor de acceso y disponibilidad es esencial para evaluar información.
- Reducción de ruido. La mayoría de los alumnos no pueden distinguir los elementos que les permitirían disminuir el ruido en la recuperación de la información.
- Calidad. La mayoría de los alumnos no poseen las habilidades y los conceptos para evaluar la información.
- Adaptabilidad al problema. La mayoría de los alumnos perciben que no pueden basarse únicamente en su experiencia y conocimientos previos para resolver problemas escolares, pero no utilizan o no saben cómo utilizar los recursos y servicios de información.

Cabe señalar que el cuestionario aplicado no incluyo preguntas relacionadas con los indicadores de tiempo y costo mencionados por Taylor, ya que consideramos que los alumnos no habían tenido experiencias con la Biblioteca en cuestión y que en todo caso estos elementos podrían medirse a partir de estudios posteriores a la aplicación del programa de DHI. Pero desde un punto de vista más integral en el cual el principal elemento de análisis sea la transferencia de las habilidades y conceptos aprendidos a diversas situaciones escolarizadas o no.

Para terminar, y dada la naturaleza del estudio diagnóstico, es importante que los alumnos y profesores de la Universidad tengan acceso a los resultados del diagnóstico a fin de que comprendan que tienen problemas para usar la información, y que en las bibliotecas haya personal que les puede ayudar. Esta información, sin embargo, debe manejarse de manera ética, diferenciada y con el consentimiento de los alumnos y de los profesores.

Bibliografía

City University. *Information Literacy Questionnaire*. 2004.

[en línea] : <http://www.city.ac.uk/library/sonm/informationlit/Inf literacy.htm>,
(consultado el 15 de mayo de 2004)

CORTÉS, C. (en proceso). (Tesis. Maestro en Bibliotecología y Estudios de la Información, UNAM). México.

- ELLIOT, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1996. Colección pedagógica. Manuales.
- OIT *Muestreo del trabajo y estimación estructurada*. En: *Introducción al estudio del trabajo*. 4a. ed. México: Limusa, 1990.
- PALACIOS, C. (2003). Hábitos de estudio y desarrollo de habilidades para el uso de la información. (Tesis. Maestra en Educación. Universidad Anáhuac). México: La autora.
- QUIJANO, A. (1999). *El enfoque sistémico en la evaluación de las unidades de información*. IV IBERSID, (pp.1-10) 15 al 18 de marzo de 1999. Madrid, Universidad de Zaragoza.
- Southern Queensland University (SQU, 2004). *Information Literacy Skills: Diagnostic Questionnaire*. (Consultado el 15 de mayo del 2004).
- TAYLOR, R. S. (1986). *Value-added Processes in Information Systems*. New Jersey : Ablex.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2004). *Normas sobre alfabetización informativa*. Cortés, J., Lau, J., Moya, A., Quijano, A., Robalo, L. y Souto, S. (redactores). UACJ. Dirección General de Información y Acreditación.
- University California at Los Angeles Library (UCLA, 2004). *Instructional services advisory comité questionnaire*.
[en línea]: www.library.ucla.edu/infocompetence/instrument.doc; (consultado el 15 de mayo de 2004)
- University of Fairfield. Library Media (UFML, 2004) *Specialists' Perceptions of Information Literacy Instruction and Achievement*.
[en línea]: <http://www.faculty.fairfield.edu/databases/infolit/> (consultado el 15 de mayo de 2004).
- VEGA , Guadalupe (2003). *Formación de usuarios de la información en instituciones de educación superior: un enfoque sistémico*. (Tesis. Maestra en Bibliotecología, UNAM). México: La autora.
- VEGA, G & Viveros, A. (2003). *El trabajo en grupo para el diseño del Curso de Investigación Documental en Ciencias Sociales y Humanidades*. XXXIII Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía, Vallarta, Guadalajara, 2003.

Alternativas tecnológicas en los servicios bibliotecarios - UABCS

José Alfredo Verdugo Sánchez

Adriana Patricia Peña Gallardo

Sergio Antonio Bianchi Estrada

Universidad Autónoma de Baja California Sur México

Resumen

En la actualidad la visión de los Servicios Bibliotecarios de la Universidad Autónoma de Baja California Sur tiende hacia la Alfabetización Informativa. El objeto del presente trabajo es desarrollar una metodología funcional para la implementación de un programa de instrucción virtual dirigido a los diferentes tipos de usuarios de la biblioteca central, para lo cual, se recurrirá al uso de un CD interactivo que proporcione al usuario alternativas para el desarrollo de habilidades informativas en la utilización de los servicios bibliotecarios destinados a la recuperación de información, haciendo uso de adelantos tecnológicos no como una novedad sino como una necesidad y en consideración de los requerimientos específicos de información pertenecientes a los sectores estudiantil, académico y de investigación.

Introducción

El Estado de Baja California Sur, uno de los tres más jóvenes de la República Mexicana, cuenta igualmente con una Universidad joven, que tiene sus inicios en los años setenta, sin contar con edificio propio; siendo hasta 1976 cuando se da la colocación de la primer piedra de lo que ahora es nuestra Máxima Casa de Estudios: "Orgullo de Sudcalifornia".

Nuestra Universidad, cuenta, ahora con una creciente demanda de carreras que se totalizan en 21 Licenciaturas; una especialidad, nueve maestrías y tres doctorados; con una población estimada en 6,000 alumnos, 500 académicos y más de 300 administrativos, mismos que son captados por el único servicio de biblioteca que ofrece la Universidad.

Como es de concebirse, con el crecimiento poblacional lógicamente las necesidades se dan a la par, ya que es inevitable que los servicios bibliotecarios sean insuficientes, lo cual nos obliga al crecimiento tanto en material documental, servicios, infraestructura, tecnología, herramientas y extensionismo, ya que somos parte fundamental para el buen desempeño de las actividades de docencia

investigación y extensión de la cultura, así como de los planes y programas de la propia Universidad.

Nuestra misión

Fortalecer y respaldar las funciones sustantivas de la Institución, a través de servicios bibliotecarios de alta calidad y fomentar en la comunidad universitaria una cultura para el aprovechamiento y buen uso de los recursos informativos, en beneficio de la comunidad sudcaliforniana.

Nuestra visión

La Visión del Departamento de Biblioteca hacia el 2006 está enmarcada en que el sistema bibliotecario de la Universidad autónoma de Baja California Sur se convierta en el eje de cultura, estudio e investigación, capaz de desarrollar en los universitarios conocimientos, habilidades y actitudes con sentido crítico y creativo suficientes para provocar y adaptarse al desarrollo y cambios de su entorno.

1. Clasificación de usuarios

La Biblioteca Universitaria, concebida así por sus características, no solo está sujeta a brindar sus servicios a la comunidad universitaria, catalogada ésta como población de usuarios internos, sino que también cobija usuarios externos; es decir, la población no perteneciente a la comunidad universitaria y que aún así demanda nuestros servicios.

a) Alumnos

En esta clasificación se encuentran considerados los alumnos propios de la Universidad independientemente el nivel de estudios: licenciatura, posgrados, especialidades; alumnos especiales y tesis, que estén debidamente inscritos, que cursen algún semestre, o que realicen la parte escrita de su examen profesional. Además de considerar de igual manera a los alumnos de otras instituciones académicas de nivel superior de la entidad.

b) Académicos

Dentro de esta clasificación tenemos al personal académico en sus diferentes estratos que realiza labores de docencia dentro de las instalaciones de cualquier campus de la Universidad; así como también se consideran los maestros que ejercen la docencia en otras instituciones de nivel superior en el estado.

c) Investigadores

Que son los profesionistas que sin estar intrínsecamente ligados a la Universidad hacen uso de los servicios de la biblioteca universitaria como una indispensable y vital fuente de información en el desempeño de su trabajo.

d) Diversos

La población contemplada en este apartado la conforman estudiantes de los siguientes niveles: educación elemental, media y media superior, comercial y técnico profesional, etc. que al carecer de los recursos bibliográficos necesarios para su formación, recurren a nuestras instalaciones para la consolidación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de ésta clasificación detectamos como necesidad afín, la búsqueda y recuperación de información para la consecución de los objetivos demandados por cada uno de los tipos de usuarios, que aun, teniendo diferente enfoque buscan como resultado el fortalecimiento y el potencial desarrollo de su aprendizaje.

Por otro lado, la automatización en las bibliotecas ha dado un gran salto. Los servicios bibliotecarios en la actualidad no están sujetos a una situación espacio-temporal que determine que su utilización se reduzca a estar físicamente dentro de las instalaciones de la biblioteca universitaria, el elemento esencial de los cambios sufridos en este proceso es la innovación tecnológica, que ha puesto al alcance de diferentes sectores de la población en general el uso de recursos cada vez más útiles y eficientes; así pues se ha dado la oportunidad de trasladar los servicios bibliotecarios hacia los lugares donde se realizan las actividades académicas, de estudio y de investigación.

Aunque las bibliotecas crezcan a la par de los medios electrónicos, existe una preocupación ante su evolución, la infósfera considerada como factor detonante evolutivo y el desarrollo de habilidades que ésta conlleva no garantizan el eficiente uso de dicho universo: *ingerir no es digerir*.

Pretendemos que sin resolver aún el problema de las bibliotecas tradicionales hacemos uso de alternativas que proporcionen nuevas habilidades que coadyuven en la concientización del usuario sobre las acciones oportunas para descubrir la necesidad de reunir, analizar y utilizar la información.

Alfabetización en Información

Alfabetización en información es una capacidad de comprender y un conjunto de habilidades que capacitan a los individuos para reconocer cuándo se necesita información y poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida.¹

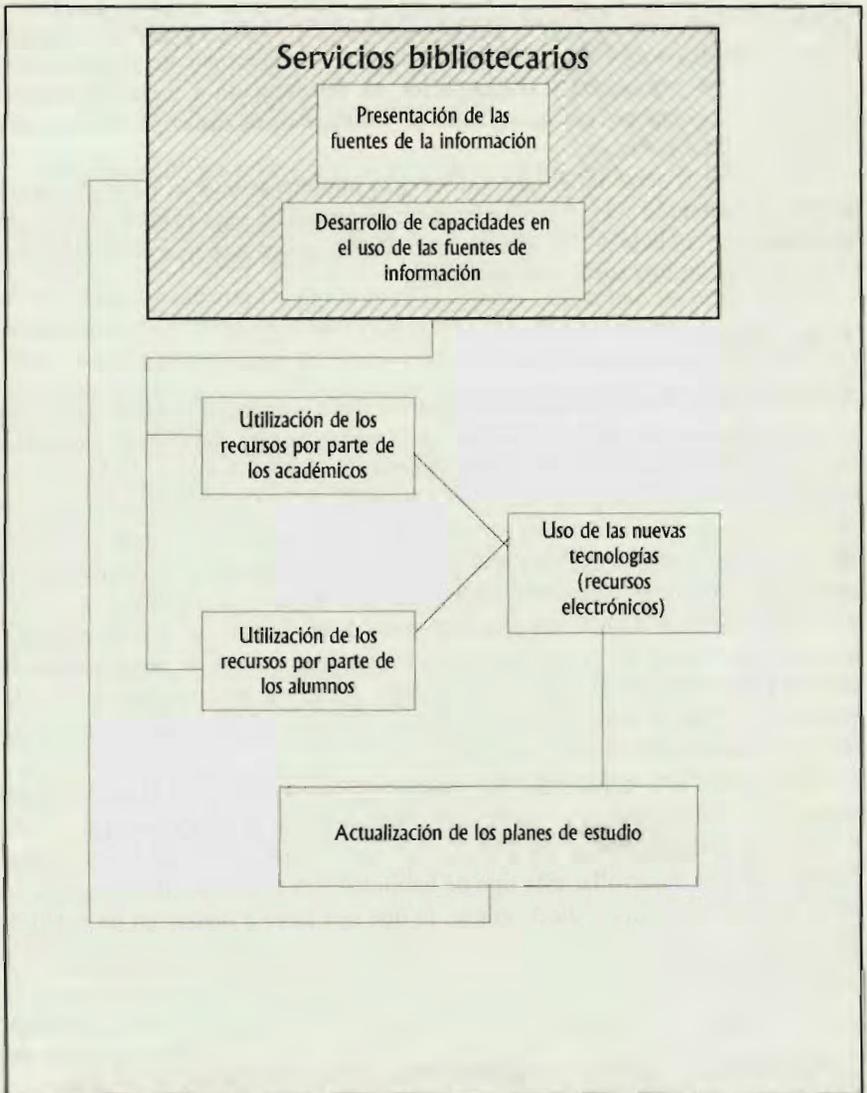
“... Un “alfabeto informativo” es capaz de:

- Reconocer una necesidad de información
- Determinar el alcance de la información requerida
- Acceder a ella con eficiencia
- Evaluar la información y sus fuentes
- Incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos
- Utilizar la información de manera eficaz para acometer tareas específicas
- Comprender la problemática económica, legal y social que rodea al uso de la
Información
- Acceder a ella y utilizarla de forma ética y legal
- Clasificar, almacenar, manipular y reelaborar la información reunida o generada
- Reconocer la alfabetización en información como prerequisite para el aprendizaje a lo largo de la vida.²

Evidentemente el trabajo de formación de usuarios para este caso va más allá de la presentación de los servicios y las fuentes información disponibles como se presenta en el siguiente diagrama:

¹ Council of Australian University Librarians. *Normas sobre alfabetización en información*. 2000. p.

² *Idem*. p. 3.



Formación de usuarios de la información

La parte sombreada □ esquematiza el modelo de servicios bibliotecarios que en la actualidad se viene desarrollando y la parte achurada ■ representa la forma en la que se pretende trabajar aplicando tecnología como una alternativa para fortalecer la formación de usuarios. Por lo tanto, las actividades propias del

trabajo de inducción a los servicios bibliotecarios se verán incrementadas ya que el personal en general de la biblioteca directa o indirectamente proporcionará alternativas de búsqueda y recuperación de información a través de fuentes electrónicas que cubran las necesidades de información de cada tipo de usuario de la biblioteca universitaria.

A la fecha el personal adscrito al servicio bibliotecario de la UABCS, cuenta con la capacitación y los conocimientos indispensables para brindar la atención adecuada demandada por el usuario, permitiéndole conocer una alternativa más para el desarrollo de sus tareas específicas.

Limitantes

Se cuenta con las fuentes electrónicas (bases de datos referenciales, a texto completo, revistas y libros en formato electrónico), de la misma manera con el equipo necesario para acceder a dichos recursos (infraestructura de red y estaciones de trabajo) en un número considerable para satisfacer la demanda de la afluencia diaria de usuarios de la biblioteca así como con el personal capacitado para instruir en la utilización de las fuentes electrónicas. Sin embargo un problema sigue sin ser resuelto: la poca destreza y carencia de habilidades computacionales del usuario, situación que debido a la popularización de Internet pareciera fuera de la realidad; no obstante, existen carreras que dentro de la currícula solo contemplan cursos de procesadores de texto y hojas de cálculo, dejando a un lado el uso de Internet comercial y sin mencionar bases de datos de consulta especializada o bien, conceptos como bases de datos referenciales o texto completo.

Retomando el concepto de "Alfabetización Informativa", en él se destaca el conjunto de habilidades para identificar la necesidad de la información, evaluarla y utilizarla eficazmente; antes de ello tendríamos que hablar de los requisitos necesarios para desarrollar este tipo de habilidades si centramos nuestra atención en el uso de los recursos electrónicos, lo que nos lleva a pensar en un perfil de usuario que cuente con los pre-requisitos a fin de lograr la "alfabetización informativa".

2. Actividades para la implementación de un programa de instrucción virtual

Basados en las experiencias a lo largo de poco más de año y medio de contar con los recursos electrónicos que conforman la biblioteca virtual de la UABCS, describimos las actividades a desarrollar para la implementación de un programa de instrucción virtual para la utilización de las fuentes electrónicas disponibles:

Cursos/talleres: La capacitación se dividió en tres etapas:

- a) Primera etapa: para el personal bibliotecario
- b) Segunda etapa: para el personal académico y
- c) Tercera etapa: para el alumnado

En las dos últimas etapas se consideraron las diferentes áreas interdisciplinarias existentes en la Universidad, dividiendo el contenido de los cursos según el área de interés tanto de los alumnos como de los docentes. Dichos cursos consideran las habilidades con las que debe contar un universitario para el acceso y uso de la información. La impartición de los mismos se desarrolla de manera teórico-práctica, teniendo como objetivo que los participantes conozcan el acceso a las fuentes de información e identifiquen su funcionalidad, dotándoles además de sugerencias y experiencias de uso que fortalezcan el aprovechamiento de las fuentes de información electrónicas.

Actualmente trabajamos en un programa de capacitación constante en el que destinamos un día a la semana para impartir un curso-taller sobre un determinado centro de recursos de la biblioteca virtual.

Visitas guiadas. Consiste en dar una orientación sobre la unidad de información a través de un recorrido por sus instalaciones. La visita permite al usuario reconocer una necesidad de información, y comprender la problemática social y legal que rodea en torno a ella.

Tutoriales en línea. Brindan los conocimientos necesarios para acceder ética, legal y eficientemente a la información; evaluarla, clasificarla y manipularla con la disponibilidad que brinda la internet, a través de la página web de la biblioteca se considera como una ayuda extra y en tiempo real ya que su consulta es simultánea con los centros de recursos de información existentes en la biblioteca virtual.

Un stand interactivo. El surgimiento de esta idea se basó en que el grado de interactividad con el usuario y el impacto de un tutorial desarrollado con aplicaciones multimedia, se ve limitado y reducido por aspectos como: tiempo de conexión a Internet, ancho de banda de la conexión y limitaciones técnicas de las estaciones de trabajo al publicarlo en una página web. Por lo que para explotar las capacidades de interactividad se tomó como una alternativa un stand de exhibición en el que se muestren los tutoriales de las fuentes de información electrónicas disponibles en versión multimedia.

Campaña de difusión. A través del desarrollo de esta actividad podemos trasladar los servicios bibliotecarios existentes a la comunidad en general, considerando necesario implementar una campaña de publicidad de los recursos de la biblioteca virtual resaltando en ella la pertenencia de las fuentes de información, así como las formas y maneras de accederlas. En este orden de ideas hemos considerado una campaña "agresiva", aprovechando los recursos electrónicos, tales como el e-mail,

la propia web; los impresos, como dípticos, carteles, hojas volantes, etc.; los de transmisión como la radio y la televisión.

Encuestas. Con su aplicación podemos reconocer las necesidades reales de información que nos permitirán enriquecer los programas de capacitación existentes, así como también las oportunidades de alcance de la información y la aplicación que se le da a la misma, en las tareas específicas que desarrolla el usuario. El modelo de encuesta predominante será a través de un cuestionamiento cerrado que nos permita de manera estratificada obtener los resultados.

Conclusión

Para cualquier sistema bibliotecario que se precie de concebir sus esfuerzos en razón de las necesidades de sus usuarios, deberá de manera permanente mantener un programa instrumentado y formalizado. Las actividades que en él se contemplen deben estar organizadas, planeadas y calendarizadas para que, de manera permanente estén en constante evaluación, actualización y/o adaptación, según el crecimiento de la propia institución.

Bibliografía

- CALVA GONZÁLEZ, Juan José (2004). *Las necesidades de información: fundamentos teóricos y métodos*. México: CUIB. UNAM. 284p.
- Council of Australian University Librarians. *Normas sobre alfabetización en información*.
[En línea]: <http://www.aab.es>.
- FERIA BASURTO, Lourdes, comp. (2002). *Bibliotecas digitales*. México: Universidad de Colima. 219 p.
- FERIA BASURTO, Lourdes (1994). *Guía de automatización de la biblioteca universitaria*. México: SEP. DGES, ENBA, 1994. 75 p.
- Reglamento general de servicios bibliotecarios* (1996). Universidad Autónoma de Baja California Sur : Departamento de Biblioteca. México: UABCS. 18 p.
- VERDUGO SÁNCHEZ, José Alfredo (1989). *Manual para evaluar la satisfacción de usuarios en bibliotecas de instituciones de enseñanza superior de la República Mexicana*. México: CUIB. UNAM, ANUIES. 64 p.

Reflexiones sobre las prácticas bibliotecarias: la (necesaria) vuelta a las raíces en la búsqueda de la calidad

*Saúl Hiram Souto Fuentes
Director de Biblioteca
Universidad de Monterrey México*

Resumen

Desde la filosofía y abordando algunos temas de la administración, el autor analiza la búsqueda de soluciones profesionales a los problemas bibliotecarios, en contra de soluciones empíricas y acríticas. El autor reflexiona sobre las posturas de Platón, Kosík y Covey y su valor para el replanteamiento de la práctica bibliotecaria. Entrando al tema bibliotecario, el autor da su idea de lo que es la biblioteca académica desde la perspectiva de los productos que entrega y la importancia de una visión global por parte de quienes toman decisiones que la afectan. Por último, reflexiona sobre la necesidad de que se tome el modelo educativo de la entidad de la que depende la biblioteca (y las prácticas pedagógicas que de él se derivan) como el elemento medular alrededor del que debe construirse la biblioteca y sus prácticas en el contexto de las Instituciones de Educación Superior.

1. Abordando los problemas

La perspectiva científica y filosófica sobre el conocimiento

El ser humano realiza, en su interacción con el mundo, un conjunto de actividades prácticas semejantes a las de los animales en el reino natural: provoca cambios físicos para hacer el ambiente habitable, recolecta o cosecha alimentos, etc. Alguien afirmaba que los hombres y los castores se asemejan, pues ambos hacen presas para contener los flujos del agua y aprovecharlos para sus fines propios. La diferencia entre ellos, decía, es que el hombre antes de hacer la presa en la realidad, ya la había hecho mentalmente.

La actividad intelectual es pues, parte de la forma de ser del hombre, lo que no quiere decir que en todos los hombres y mujeres se realice de la misma manera y en los mismos niveles, pensemos sobre esto en la forma de abordar la realidad en diferentes sectores o zonas geográficas de nuestro país: Los indígenas en la Sierra Tarahumara, los habitantes de los altos de Chiapas, los intelectuales de las escuelas de humanidades y ciencias de las principales universidades públicas como El

Colegio de México, la Universidad Nacional o las unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana. Pensemos un momento en las personas de los grupos mencionados y cuál sería su reacción ante fenómenos como la corrupción, la impunidad, la prostitución, el autoritarismo, la violencia, la religión, etc.

La caverna de Platón

Uno de los principales “problemas” que tiene la humanidad ante la realidad es que ésta no se nos presenta de una manera que pueda ser conocida por todos y en los mismos niveles de profundidad. Hace alrededor de 2,500 años Platón, en su obra *La República* abordaba este tema en su famosa idea de *la caverna*.

Detengámonos unos momentos en esto, básicamente se trata de lo siguiente: Platón pide a sus interlocutores que piensen en un grupo de personas que desde su nacimiento están en el interior de una caverna encadenadas de tal manera que no pueden volver la cabeza y están siempre mirando hacia el frente en donde está una pared irregular, atrás de ellos está una luz que procede de una hoguera. Entre el fuego y ellos pasan personas conversando, platicando, cargando cosas y ese pasar lleva a los prisioneros un conjunto de ruidos y voces que asocian con las sombras que la luz del fuego permite ver en las paredes de la caverna, sombras pequeñas, grandes, desfiguradas por la posición, el aire, la intensidad del fuego, las irregularidades de la pared en donde pueden ser vistas, etc. Platón dice que “es incuestionable [...] que, en el criterio de estas gentes, la realidad no puede ser ninguna otra sino las sombras de los objetos”. Veamos la siguiente imagen:¹



¹ <http://www.danieltubau.com/Tang/cavernaplato.htm>, consultada el 19 de octubre de 2004.

Afirma Platón² que así es la realidad y que en general así es el hombre cuando conoce, comenta:

El mundo que nos es patente por la vista habrá que asimilarlo al local de la prisión, y la luz del fuego que hay en ella, a la acción del sol. En cuanto a la subida al mundo superior y a la contemplación de las cosas de lo alto, ponlo como el camino del alma en su ascensión al mundo superior y a la contemplación de las cosas de lo alto, ponlo como el camino del alma en su ascensión al mundo inteligible

En lo anterior Platón habla tanto de las limitaciones para el entendimiento, como de una posibilidad distinta: *el conocer*. Pero no todos lo hacen, sólo quienes han ascendido al “mundo superior” del conocimiento, al mundo de la filosofía.

Antes de continuar, y a manera de postulado necesario, afirmaremos que efectivamente es posible conocer, aunque el conocimiento no ocurre igual y de la misma manera en todos los seres humanos, se da incluso la posibilidad del “no-conocer” cuando no se tiene el conjunto necesario de distinciones o elementos de soporte mínimos para el conocimiento. Pero ¿por qué es tan difícil el conocer? Veamos por unos momentos las categorías filosóficas de esencia y fenómeno.

La esencia y el fenómeno

Para entender la complejidad del mundo ante el sujeto cognoscente, es necesario revisar las categorías de esencia y fenómeno, pongámoslo a manera de tabla para que podamos entender mejor sus implicaciones:

A	B
Esencia	Apariencia
Interno	Externo
Mediato	Inmediato
Fondo	Forma
Fundamento	Fenómeno

Se puede ver con claridad que la parte izquierda de esta tabla se refiere a aspectos profundos, internos, mientras que la columna de la derecha se refiere a aspectos de superficie, externos. Las cosas en la realidad siempre presentan esta dualidad de esencia-fenómeno, por ejemplo una silla tiene una esencia, que tiene que ver con su naturaleza y su capacidad para sostener a los seres humanos que realizarán en

² Platón. *La República*. 2000

en el fenómeno, pero sólo de manera inadecuada, parcialmente, en algunas de sus facetas y en ciertos aspectos. El fenómeno indica algo que no es él mismo, y existe solamente gracias a su contrario [la esencia]. La esencia no se da inmediatamente; es mediatizada por el fenómeno y se muestra, por tanto, en algo distinto de lo que es. La esencia se manifiesta en el fenómeno. Su manifestación en éste revela su movimiento y demuestra que la esencia no es inerte y pasiva. Pero, igualmente el fenómeno revela la esencia. La manifestación de la esencia es la actividad del fenómeno (Kosik 1983, 27).

El mismo Kosik afirma que el conocimiento da ventajas a quien lo tiene, en el sentido de conocimiento de la esencia, en el sentido de capacidad de entender que la apariencia no expresa con claridad la verdadera naturaleza de las cosas y de que hay que llegar al interior incluso pasando por sobre lo externo. Hablando específicamente de la intervención en sociedad afirma que:

En el mundo de las formas fenoménicas, sustraídas a su concatenación interna y completamente incomprensibles en este aislamiento, quienes determinan efectivamente las condiciones sociales se encuentran a sus anchas, como el pez en el agua. Para ellos no hay nada de misterioso en lo que es internamente contradictorio, y su juicio no se escandaliza lo más mínimo ante la inversión de lo racional y lo irracional.⁵

Y ¿cómo se puede llegar al conocimiento de la esencia? ¿qué actividad especial del ser humano permitirá entender que la apariencia es “engañosa” y que se debe llegar al fondo de las cosas? El mismo Kosik afirma que:

En virtud de que la esencia –a diferencia de los fenómenos– no se manifiesta directamente, y por cuanto que el fundamento oculto de las cosas debe ser descubierto mediante una actividad especial, existen la ciencia y la filosofía. Si la apariencia fenoménica y la esencia de las cosas coincidieran totalmente, la ciencia y la filosofía serían superfluas.⁶

Ante lo anterior, nuestra primer conclusión como bibliotecarios es que, cuando estamos en el mundo y nos toca cambiarlo para que cumpla con determinados fines o intenciones (por ejemplo dar soporte a procesos específicos de aprendizaje), es necesario entender que la realidad está compuesta de cosas en las que se da la presencia simultánea de la esencia y el fenómeno, que lo primero que se nos presenta es este último y que los cambios durables en las cosas son aquellos que no se

⁵ Kosik, Karel. *Op. Cit.* p. 26

⁶ *Ibidem*, pág. 29

quedan el exterior, sino que cambian el interior. Un axioma que guía nuestra actividad es que *los buenos bibliotecarios son quienes cambian la realidad de la manera que ellos quieren* (y ese “querer” está fundamentado en conocimientos profundos y métodos probados por las disciplinas sociales que hacen que, atravesando la apariencia lleguen a la esencia y la conozcan). Y que provoquen *cambios en el entorno que sean de fondo*, más que de forma. Más adelante volveremos a esta idea, pero en la forma de *lo urgente y lo necesario*.

La perspectiva administrativa

Pasemos ahora brevemente por algunas ideas de las áreas administrativas en relación con la realidad y los cambios que en ella se pueden provocar.

La administración es una disciplina que tiene como objetivo el establecer las fases necesarias para cambiar la realidad empezando por las fases iniciales de conceptualización de un futuro deseable, siguiendo con la fase de diagnóstico definiendo por último las vías para llegar de la mejor manera al futuro a partir de la realidad presente.⁷

La administración es una disciplina genérica que, aunque ha sido asociada con mucha frecuencia con la administración de empresas, en realidad se aplica a cualquier esfera de la actividad humana en donde haya mejoras a alcanzar. Es posible aplicarla por ejemplo en el entrenamiento de un equipo deportivo, por ejemplo uno de béisbol. Se establece un futuro deseable para el equipo (por ejemplo el ser campeón de su liga el año entrante), se determina el nivel actual a través de un adecuado diagnóstico que por ejemplo incluya el ambiente de equipo, la edad de los participantes, los equipos e insumos para entrenamiento, la calidad de los jugadores y de los entrenadores, etc. Y al final se define un plan de trabajo que lleve al equipo del nivel actual al deseado con las mayores probabilidades para alcanzar su meta: el campeonato. Lo mismo se puede hacer usando administración para que una familia compre una casa, que una tienda incremente sus ganancias, etc.

La administración es, como la bibliotecología, una disciplina práctica, sus raíces se asientan en la vida cotidiana y muchas de las decisiones que se toman apoyadas en ella tienen que ver con el libre albedrío del ser humano y por lo tanto los caminos tomados para alcanzar los objetivos planeados tendrán altas probabilidades de plantearse por vías distintas, según sean las personas que los definan. No es la realidad abordada por la administración (o la bibliotecología) una realidad mecánica en donde se de el caso semejante al de la física, en donde si se eleva la temperatura

⁷ Y hay por supuesto otras fases como la evaluación y el control.

⁸ Covey, Stephen R. *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*, 1999.

del agua hasta alcanzar los cien grados (y se está a una altura equivalente a la definida como "el nivel del mar") el líquido hervirá. Tampoco se dará el caso invariable que ocurre en la física, de que al arrojar un objeto hacia arriba invariablemente caerá orillado por la fuerza de la gravedad, etc.

La buena práctica administrativa (y la bibliotecológica) reconocen estas variables introducidas por los seres humanos que están transformando la realidad y aceptan las "limitantes" que les acarrea el no ser una ciencia natural. Y parte del reconocimiento tiene que ver con el aceptar que, como veíamos arriba, la realidad tiene aspectos que podríamos llamar "esenciales" y otros (derivados, unidos y representando a ella) que podríamos ahora llamar "fenoménicos". La práctica administrativa efectiva se orienta a producir cambios en la esencia de las cosas y para ello tiene que "des-cubrir" su aspecto fenoménico inmediato. Aunque creado para enfocar la administración personal, Stephen Covey⁸ aborda el tema de la necesidad de enfocar los esfuerzos en las áreas esenciales y limitar los esfuerzos en las áreas fenoménicas. Tal punto de vista puede adoptarse con todo éxito en otras áreas de la administración y en otras áreas de la actividad humana como la bibliotecaria o bibliotecológica.

Covey elabora una figura que tiene cuatro cuadrantes en donde se abordan las posibilidades de combinación de dos aspectos: lo urgente y lo importante (más otros dos: sus opuestos). Tales posibilidades son:

- I) Urgente–importante
- II) No urgente–importante
- III) No importante–urgente
- IV) No importante–no urgente

	Urgente	No urgente
Importante		
No importante		

Matriz de la administración del tiempo (Covey 1999, 171).

La conclusión de Covey es que habría que enfocarse en el cuadrante II (lo no urgente pero sí importante) para no pasar la vida “apagando fuegos” sino atacando los temas esenciales... aunque no se puede ser administrador sin resolver lo urgente (aunque no sea esencial para el futuro del proyecto específico). Al ir cambiando paulatinamente la esencia (enfocándose en el cuadrante II dice él) se irán disminuyendo las urgencias. Por el contrario, el estar siempre en el ámbito fenoménico (atacando las consecuencias/apagando fuegos) hace que no se provoquen cambios permanentes pues no se está llegando a la esencia, sino sólo “maquillando” la apariencia. Así, lo único que se hará será abortar cualquier proyecto que pretenda provocar cambios de largo plazo o permanentes en la realidad.

A fin de dar más sentido, reproduzco, en forma de cuadrantes, algunos temas que Covey considera que son ejemplos de actividades en ellos.

	Urgente	No urgente
Importante	<p>Crisis</p> <p>Problemas apremiantes</p> <p>Proyectos cuyas fechas vencen</p>	<p>Prevención</p> <p>Construir relaciones</p> <p>Reconocer nuevas oportunidades</p> <p>Planificación, recreación</p>
No importante	<p>Interrupciones, algunas llamadas</p> <p>Correo, algunos informes</p> <p>Algunas reuniones</p> <p>Cuestiones inmediatas, acuciantes</p> <p>Actividades populares</p>	<p>Trivialidades, ajetreo inútil</p> <p>Algunas cartas</p> <p>Llamadas telefónicas perdidas</p> <p>Pérdidas de tiempo</p> <p>Actividades desagradables</p>

La biblioteca y su razón de ser

Hay muchas maneras de abordar y clasificar las cosas, si pensamos en los seres humanos podremos hacerlo de acuerdo a distintos criterios: edades, género, altura, nacionalidad, nivel educativo, nivel cultural, nivel de ingreso, preferencias sexuales, color de ojos, complexión, nivel de inteligencia, religión, etc.

Para los fines prácticos de lo que el autor considera *la buena práctica bibliotecaria*, permítaseme clasificar los fines de las bibliotecas en las universidades

(y con seguridad en casi cualquier institución educativa) en función de los productos de los que disfrutaban los usuarios de la misma: información y espacios.

Las bibliotecas pues dan información (de inmediato o mediada, en papel o electrónica, etc.) y espacios para el trabajo académico y, con mucha frecuencia, una combinación de ambos.

La esencia de este trabajo gira alrededor de estas ideas: ofrecer información y espacios adecuados según el modelo educativo y con decisiones tomadas con base en la comprensión de que se deben provocar cambios permanentes identificando con claridad la esencia de los temas o problemas a abordar. El intentar aplicar modelos bibliotecarios de universidades desarrolladas (permítaseme afirmar sin tener que argumentar razones, que lo son las que tienen modelos abiertos, centrados en el aprendizaje y de tipo constructivista)⁹ a otras donde el modelo educativo aún se centra en el profesor provoca malos servicios bibliotecarios y, también, diferencias de fondo entre los bibliotecarios y las autoridades académicas. Hace años moderé una mesa en donde había varios rectores de universidades neoleonenses (y el Secretario de Educación en turno) y bibliotecarios destacados. En la mesa uno de los funcionarios (aparentemente expresando el sentir de los otros) afirmaba que los bibliotecarios deberíamos crear espacios más atractivos para atraer mejor a los usuarios a las bibliotecas; uno de los bibliotecarios (también aparentemente representando el punto de vista del momento en su "lado") contestaba que el uso de las bibliotecas no era una tarea de los bibliotecarios, sino de los académicos. Hoy creo que ambos tenían razón pero que estaban equivocados al mismo tiempo: el funcionario sólo veía el aspecto de la biblioteca como espacio (que efectivamente es obligación nuestra trabajar para que haya las mejores condiciones para el trabajo académico) y el bibliotecario sólo veía el aspecto informativo (en donde efectivamente coincidimos en que es trabajo de los profesores el que se usen los recursos que se compran por y para ellos).

Lo mismo vemos en algunos momentos que pasa con el DHI o la alfabetización informativa, oímos compañeros hablando de este último término cuando realmente están hablando de crear competencias para un limitado uso de la biblioteca por parte de los usuarios, oímos a otros hablando de la necesidad de armar programas de DHI o alfabetización informativa en entidades donde el profesor sigue siendo el centro y la única manera que tiene el alumno de alcanzar los objetivos educativos probablemente son sus apuntes de clase y el libro de texto.

⁹ Aunque la misma UNESCO realiza declaraciones semejantes: "se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante" en *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* en http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/documentos_estrategicos/coop/41.html consultado el 18 de octubre de 2004

2. La Biblioteca y su relación con el modelo educativo

El modelo educativo

Las bibliotecas de escuelas y universidades son hechas para dar un apoyo que ninguna otra entidad puede dar a esas instituciones: un apoyo informativo y de espacios para las modalidades del trabajo académico que en ellas se desarrollan. Lo anterior no quiere decir que esto se logre, que estén bien hechas las cosas, que correspondan a las necesidades del ente del que dependen o que sean un motor del desarrollo.

Un punto de partida importante para nosotros es que no hay modelos educativos “buenos” o “malos”. Los teóricos de la educación han analizado esto y han encontrado modelos que producen cambios más permanentes y muy cercanos al perfil planteado para los alumnos, y otros que no son tan efectivos.¹⁰ En nuestro país la ANUIES ha hecho varias consideraciones en relación con la educación y las instituciones que la ofrecen: hablan de “tipos” de instituciones de educación superior, por ejemplo destacan por un lado las “instituciones de educación superior cuya actividad se centra en la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura” ante otras como las “instituciones de educación superior orientadas a la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado”¹¹ En otra parte del primer documento se habla de las relaciones entre las instituciones como motores de desarrollo (acrecentadoras de capital social y distribuidoras del mismo hacia los estudiantes) dividiéndolas conceptualmente en dos tipos: abiertos y cerrados. Aquí sí enfatizan que el sistema abierto es mejor, afirman que el sistema nacional de educación superior:

deberá asumir con responsabilidad la tarea de transformarse profundamente y dejar de ser un sistema principalmente conservador y cerrado, en ocasiones con formas de trabajo surgidas en contextos sociales superados y procesos técnicos obsoletos, donde cada institución

¹⁰ Puede verse nuestra idea de la educación como un proceso en el que se pretende provocar cambios en un cierto grupo de personas a partir de la intervención de otras personas que, animadas por una concepción del mundo específica, han planeado un perfil para ellas. En Souto Fuentes, Saúl H. y Segoviano Hernández, José. *Información y Biblioteca: su papel en la educación para toda la vida*. San Pedro Garza García, N.L. II Congreso Internacional de Educación para Toda la Vida, 2003, consultado el 18 de octubre de 2004 en http://dise.biblioteca.udem.edu.mx/intra/segoviano_souto.pdf.

¹¹ ANUIES. *La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo: Una propuesta de la ANUIES*, 2000, p.117.

que lo compone se orienta básicamente hacia el interior de ella misma, desaprovechando las posibilidades de colaboración con los demás.¹²

En el documento *La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo: Una propuesta de la ANUIES*¹³ se pueden encontrar datos de un diagnóstico realizado por esa organización en relación a las prácticas pedagógicas de los académicos de las instituciones de educación superior y su efecto en los alumnos.

A manera de síntesis y a fin de facilitar la comunicación con la audiencia, nos permitimos reducir los modelos educativos a sus dos extremos y enfatizando sólo un aspecto de ellos (que creemos central y que luego obliga a la toma de postura en todos los aspectos de los procesos educativos): modelos centrados en el alumno o modelos centrados en el profesor. En el siguiente cuadro se podrán ver comparativamente una imagen intencionalmente exagerada de las consecuencias o características de ambos modelos:

Modelo centrado en el profesor	Modelo centrado en el alumno
Énfasis en la memorización	Énfasis en el entendimiento
Énfasis en el libro de texto (en el mejor de los casos), compilaciones de copias o en apuntes de clase	Énfasis en bibliografía de apoyo
Centrado en la enseñanza	Centrado en el aprendizaje
Poco uso de recursos del del aprendizaje (incluyendo la biblioteca) y nuevas tecnologías	Uso intenso de recursos del aprendizaje y nuevas tecnologías
Énfasis en el dictado	Énfasis en la comprensión por la discusión y desarrollo de capacidades analítico/sintéticas
Trabajo individual	Trabajo colaborativo
Escuchar	Comunicarse

¹² Ibidem, p. 154

¹³ Ibidem, pág. 100 a 102.

Trabajos de alumnos no devueltos con correcciones	Trabajos siempre corregidos y devueltos
Trabajo distinto al estudio individual rara vez realizado	Trabajo distinto al estudio individual realizado con frecuencia
El profesor prepara la clase	El alumno prepara la clase
El profesor no ve al alumno fuera del salón	El profesor está disponible (por contrato) para continuar enseñanza fuera del tiempo estricto de clase.
Educación teórica aún cuando el objetivo de aprendizaje demande práctica	Educación teórica o práctica dependiente de los objetivos de aprendizaje

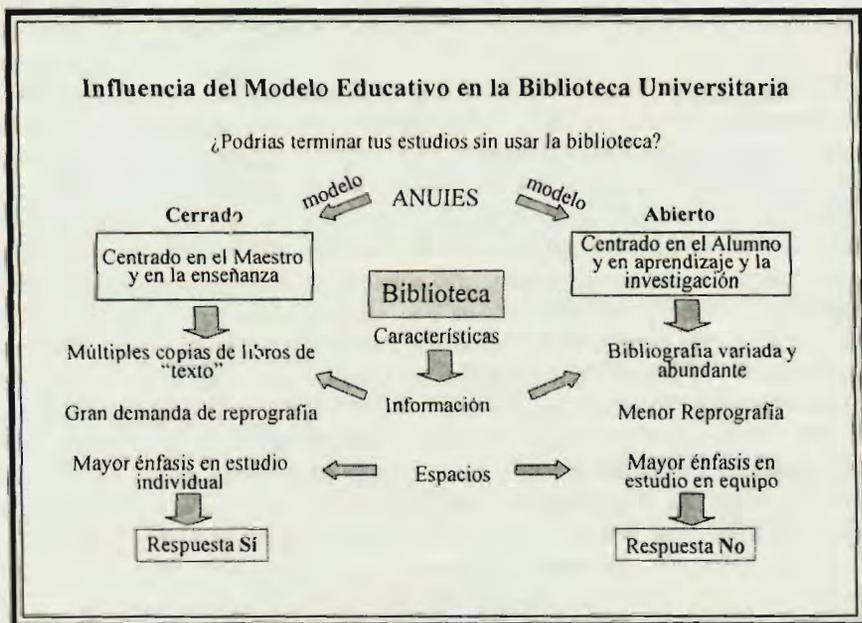
En nuestro país hay instituciones como el ITESM, la Universidad del Valle de Atemajac, la Universidad de Monterrey y otras en donde sus declaraciones expresas establecen que han optado por un modelo centrado en el alumno y el aprendizaje. Un caso digno de mención por ser invitados todos nosotros por ella es el de la UACJ quienes establecen (a semejanza de las instituciones mencionadas) explícitamente que:

El modelo pedagógico [...] que determinará la forma en que debe desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, fue determinado por las características identificadas en el perfil de egreso UACJ, el cual define al profesionista como un individuo con capacidad de aprendizaje para toda la vida, con valores y conocimientos básicos, integrales y humanísticos. Para lograr tal egresado, la Universidad adoptará un proceso pedagógico orientado al aprendizaje, de tipo constructivista, el cual regirá como marco educativo general, para adaptarse a la práctica educativa de cada programa de estudios de acuerdo con el contexto de su propia disciplina e inclusive de acuerdo con cada unidad de aprendizaje.¹⁴

¹⁴ Lau, Jesús (Facilitador). *Modelo educativo UACJ: Visión 2020*, 2002.

La influencia del modelo educativo en la biblioteca

¿El modelo educativo influencia la biblioteca de alguna manera? Por supuesto. Pensemos en un modelo como el propuesto por la UACJ y preguntemos lo mismo ¿el modelo educativo de dicha universidad tiene efectos sobre los profesores? Preguntemos lo mismo sobre el alumnado: ¿los alumnos serán influenciados por el modelo educativo en el aspecto de participación en clase? ¿En el aspecto de hábitos de estudio? La respuesta a todo lo anterior será sí. También lo es para la biblioteca. Uno de los grandes problemas en nuestra profesión (la bibliotecología) es el asumir acríticamente las prácticas exitosas de una biblioteca y llevarlas a otra con la idea de que funcionarán como si se tratara de un aparato de corriente eléctrica que funciona en un lugar, se le traslada, se enchufa y se espera que funcione en otro. Si hay algo que afecte la forma de ser de una biblioteca es precisamente el modelo educativo. Dado que no podemos entretenernos mucho en esto me permito reproducir una tabla elaborada por su servidor y José Segoviano en 2003¹⁵ y que ejemplifica lo anterior:



¹⁵ Segoviano, José. "La evaluación: elemento sustantivo de la biblioteca Universitaria, 2003

Hace muy pocos años acudí a la ceremonia de entrega del certificado ISO a una biblioteca que, al verla me pareció muy mala (lo único bueno que percibí en ese momento fue que no estaba sucia, pero lo atribuí a la euforia del momento, "ya se ensuciará", pensé...). Y algunos de los razonamientos que me hacían pensar que estaba ante una biblioteca muy mala eran los siguientes: tenía unos seis mil libros (para una comunidad de 14 mil alumnos), unos 200 o 300 asientos (cuando las normas de la Association of College and Research Libraries establece que un 20 por ciento del alumnado debe tener un asiento asegurado, su máxima tolerancia es bajar esa cantidad a la mitad haciendo que desde mi punto de vista en ese momento se necesitaran más de 1,400 asientos), vi que sólo había un bibliotecario con estudios de licenciatura (que al mes o dos meses ya no estaba ahí), vi que no había servicios de referencia, portal de la biblioteca, archivo vertical, etc.

Lo que hoy puedo decir de mi punto de vista de entonces es que estaba equivocado, lo que hacía en ese momento era aplicar mi esquema mental (que probablemente era válido para DUXX, la escuela en la que trabajé hacía años, el Tec de Monterrey en donde apenas había dejado de trabajar o en la Universidad de Monterrey donde en ese momento trabajaba y aún trabajo) a una realidad completamente distinta. De bibliotecas hechas sobre modelos educativos centrados en el alumno de pronto vi una centrada en el maestro y no veía la diferencia tan grande que los modelos educativos imponían. Hoy podría decir lo siguiente: efectivamente en esa biblioteca no eran necesarios libros de apoyo pues el modelo educativo obligaba a la exposición del profesor y todo giraba alrededor del libro de texto, lo que una buena biblioteca en ese modelo educativo reclamaba eran precisamente cantidades grandes de libros de texto, con muchas copias de cada uno; también lo mismo se aplicaba para los servicios sofisticados, ¿para qué si lo que se requería eran servicios básicos? La colección de consulta no era necesario que fuera grande y variada, bastaba con algunas obras para despejar dudas gramaticales y de terminología; tampoco era necesario que tuvieran bibliotecarios profesionales si lo único que buscarían los usuarios serían los mismos libros de texto. ¿Para qué 2800 asientos (o incluso 1,400)? si la actividad principal a realizar en la biblioteca era el estudio y ese podría también ser hecho en otros lugares pues lo importante ahí era la biblioteca como espacio para quienes no tenían un lugar cómodo propio para estudiar (no como fuente de información) o como fuente de suministro de libros de texto y algunas obras para despejar dudas de terminología.

Hoy pienso que esa biblioteca probablemente era excelente de acuerdo a su modelo educativo (aunque, entre paréntesis, todavía me resisto a creerlo).

La búsqueda de la calidad

Con todo lo anterior en mente empezamos, al menos hace tres años, a concebir la forma en que las bibliotecas de la Universidad de Monterrey alcanzaran de mejor manera sus objetivos, esto implicaba:

- a) Ser el soporte informativo necesario para que se logran los objetivos de aprendizaje derivados del modelo educativo de la universidad.
- b) Que los usuarios fueran mejor atendidos en cuanto:
 - i) A encontrar lo que buscan en nuestros catálogos (implica tener lo que ellos buscan)
 - ii) A encontrar en su lugar lo que buscan
 - iii) A ser atendidos de buena manera y sin variaciones notables
 - iv) A encontrar el ambiente de trabajo académico que demanden
- c) Contar con espacios de aprendizaje adecuados de acuerdo a las actividades que los alumnos realizan y que se derivan de dicho modelo.
- d) Informar a los profesores y autoridades académicas de la Universidad sobre la manera en que la biblioteca es el recurso educativo que sus necesidades demandan.¹⁶
- e) Obtener retroalimentación permanente de los usuarios de biblioteca a fin de producir en ella cambios que respondan a sus necesidades.
- f) Y lo que entonces no sabíamos como denominar, pero que hoy llamamos una *reducción en la variabilidad* en todos los servicios ofrecidos.

Esta forma de ver la biblioteca y la realidad ha producido hoy resultados en la manera de hacer nuestro trabajo que ya no reportaremos en este documento, pero que nos han hecho sentir una gran satisfacción.¹⁷ El tema del Desarrollo de

¹⁶ Esto implicaba un rediseño completo de las estadísticas de la biblioteca en donde pasaríamos de informes con datos muy generales sobre la biblioteca a información que mostrara cómo es que se usaban distintos sectores de ella (circulación, las salas como espacio de trabajo académico y la biblioteca digital) a partir del impulso que los académicos de la Universidad. Para acercarnos más a lo que buscábamos se podría plantear así: se entregarían tablas en donde se indicaría, ordenado de mayor a menor, los departamentos académicos de la Universidad y la medida precisa (con números y porcentajes ponderados) en que estaban haciendo que los estudiantes consultaran recursos validados de la Biblioteca Digital (esto es sólo un ejemplo, el trabajo completo incluiría los otros dos elementos indicados arriba).

¹⁷ Durante el *Coloquio de Bibliotecarios* que se realizará en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara del 29 de noviembre al 1 de diciembre de 2004, el autor de este documento presentará una ponencia con los resultados completos obtenidos en la implantación de los esfuerzos por mejorar la calidad de la biblioteca. Se enfatizará en el aparato estadístico, los mecanismos de comunicación con los usuarios y los resultados prácticos en biblioteca y en la relación con los académicos de la misma. Se podrá obtener copia de la ponencia en la cuenta de correo del autor: ssouto@udem.edu.mx.

Habilidades Informativas lo hemos abordado de distintas formas semejantes a las que algunos de ustedes reportan aquí de mejor manera que nosotros, nuestro siguiente objetivo en este ámbito es obtener el compromiso institucional para que se implante un programa de *Alfabetización Informativa* derivado del modelo académico y de la evolución normal de la Universidad.

Una nota final: hoy podemos hablar de *calidad* aunque inicialmente la palabra no estaba en nuestras conversaciones (aunque si los resultados de lo que hacíamos). Tal vez estaba implícita en lo que estábamos haciendo, pero no era conciente, y no andábamos tras la palabra como una de nuestras metas, lo que nosotros buscábamos era ser mejores, y no por el hecho de ser reconocidos por ello sino porque nos pagaban (y era parte de nuestra misión profesional-personal) para que hiciéramos de ésta una mejor biblioteca para construir junto con los demás sectores que la integran, una mejor universidad.

Conclusión

Una actitud humilde ante la realidad es uno de los modos de hacer las cosas del personal de la Dirección de Biblioteca de la Universidad de Monterrey. Reconocemos que debemos conocerla, más allá de lo aparente y superficial, para provocar cambios permanentes en ella. Estamos ahí para lograr desde nuestra parte que los procesos educativos que en la Universidad se realizan sean los planeados por quienes los diseñaron (y que indudablemente pensaron en soportes informativos diversos). También estamos ahí para trabajar con ellos y contribuir a nuevos y mejores diseños educativos.

Hoy también humilde y profesionalmente reconocemos que la biblioteca es un ente dependiente y que, en relación dialéctica con la entidad que la hace necesaria, también puede ser un motor de desarrollo.

Bibliografía

Obras citadas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo: Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.

COVEY, Stephen R. (1999). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. México: Paidós.

KOŠÍK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalvo. 1983.

LAU, Jesús (Facilitador) (2002). *Modelo educativo UACJ: Visión 2020*. Ciudad Juárez, Chihuahua: UACJ, Dirección General de Información y Acreditación.

PLATÓN. *La República*. México: UNAM.2000. Serie Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm Et Romanorvm Mexicana.

ROSENTAL, M. M., y G. M. Straks (1960). *Categorías del materialismo dialéctico*. México: Grijalbo.

Tipología de Instituciones de Educación Superior: Aprobada por la XXIX Sesión Ordinaria de la Asamblea General (Guanajuato, 29 y 30 de septiembre de 1998). México: ANUIES.1999.

SEGOVIANO, José. (2003). *La evaluación: elemento sustantivo de la biblioteca Universitaria. Coloquio de Bibliotecarios*.
[Disponible en]: en http://dise.biblioteca.udem.edu.mx/intra/fil_evaluacion.pdf
(Consultado el 16 de octubre de 2004).

Otras obras consultadas

FERRATER MORA, José (1994). *Caverna de Platón. Diccionario de filosofía*. José Ferrater Mora, y Terricabras, Josep-María (Editor) Barcelona: Ariel.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*.
[Disponible en]: http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/documentos_estrategicos/coop/41.html.(Consultado el 18 de octubre de 2004).

Hacia una caracterización del usuario en el DHI

Víctor Aguilar
Wilma Mireya Gamboa
Vicente González Castillo
Universidad Autónoma de Yucatán México

Resumen

Se ensaya una tipología de usuarios como resultado de la observación directa de los estudiantes en la biblioteca. El conocimiento de los roles asumidos por los usuarios y la conducta que cada uno de estos grupos manifiesta a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje permite al bibliotecario, en su papel de docente, orientar dichos comportamientos de tal manera que el hecho educativo se desarrolle en las condiciones más adecuadas en lo relativo a la conducta de los diversos tipos de usuarios.

Introducción

Es innegable el hecho de que ni somos eternos ni tenemos el don de la ubicuidad. Este hecho hace patente la urgente necesidad de hacer a los demás independientes de nosotros, pues cada uno debe esforzarse por lograr su propia superación, en especial la académica.

Los que estamos inmersos de una manera u otra en el campo de la educación estamos conscientes de que la formación integral del individuo requiere de un sentido bien dirigido y de tareas bien definidas que converjan en dicha formación.

Hacer caso de la sentencia de Lao Tse, citada al inicio, permitirá al bibliotecario, en su calidad de docente, nutrir el alma académica de los usuarios, al menos durante su paso por las aulas. Sin embargo, si quisiéramos alimentar no sólo su espíritu sino también conformar su carácter, entonces requeriremos de conocer un poco más de sus comportamientos, habilidades y actitudes a fin de desarrollar habilidades de un buen conductor o animador docente.

Antes de entrar de lleno en la *caracterización del usuario en la formación del Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI)*, citemos que una habilidad es la disposición que muestra un individuo para realizar ciertas tareas o resolver ciertos tipos de problemas y que pueden ser aprendidas o no y ser desarrolladas y reforzadas, se caracterizan por ser flexibles y eficaces y por permitir dar respuesta a nuevas situaciones.

En efecto, en el caso del DHI las habilidades están asociadas con diversos procesos y operaciones que se dan en la generación y uso del conocimiento, actividad cada vez más exigida dada la era de la información en que vivimos.

Las habilidades informativas comparten tres características fundamentales:

- La cognitiva, referida a los diversos procesos de pensamiento.
- La instrumental u operatoria, que permite el desempeño y ejecución de ciertas acciones.
- La actitudinal, vinculada con el desarrollo de ciertas actitudes y hábitos personales.¹

Por fines de delimitación de tema, nos referiremos exclusivamente a la última característica, descripción lograda a través de la observación directa y de la revisión de la literatura en dinámica de grupos. Sin intención de menoscabar o menospreciar las conductas típicas de los usuarios, se pretende que el bibliotecario/docente conozca estas conductas a mayor detalle y sobre todo, sepa manejar positivamente tales comportamientos, en especial porque el usuario es la primera y última razón de la inversión efectuada en el proceso informativo. Al respecto, cabe preguntar, ¿cuál es el perfil del usuario que queremos conformar en los curso de DHI?, ¿cuál sería un perfil adecuado del usuario cuando se integra a un curso de DHI? y ¿cuáles son las conductas típicas de los usuarios en dichos cursos? Iniciemos con algunas reflexiones.

Es común que debido a la moda o a las exigencias académicas, las instituciones pongan en marcha programas de desarrollo de habilidades informativas. No obstante, es más que importante cuestionar si en efecto, las habilidades se están formando. Martínez² expresa que tal formación debe efectuarse mediante un entrenamiento de contenido preciso y enfoque técnico. Es decir, deben existir programas donde se especifiquen los objetivos, propósitos, criterios de evaluación y tareas con niveles de complejidad, donde se promueva el desarrollo de las competencias pertinentes para su desarrollo académico y personal.

Otros autores sostienen que el desarrollo de habilidades sólo se podrá formar en la práctica. Sin duda, habrá otras perspectivas más integrales. Mientras tanto, será labor indiscutible de los que estamos inmersos en cursos de esta naturaleza ocuparnos a mayor detalle de las características académicas de los usuarios de la información; en otras palabras, conocer cuál es la condición académica con la que llegan a estos cursos y como se pretende que sean al finalizar el proceso.

Por lo tanto, planificar y diseñar programas sistemáticos que propicien o aceleren el desarrollo de las capacidades innatas que posee el discente será tarea obligada.

¹ Moreno, M. "Un perfil de habilidades a desarrollaren la formación para la investigación", 2001.

² Martínez, F. "¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa?", 1999.

Para ello se requerirá del conocimiento y la contemplación de dimensiones que se sugieren utilizar para el desarrollo integral del DHI.

A continuación, y sólo como un ensayo, se presenta un listado de características deseables en la conformación del usuario. La mayoría son adaptaciones de lo expresado por Moreno³ y Martínez⁴, entre otros autores.

I. Dimensión cognitiva

Habilidad de percepción

- Sensibilidad (curiosidad, capacidad de asombro)
- Intuición
- Amplitud de percepción
- Percepción selectiva

Habilidades de pensamiento

- Pensamiento crítico (cuestionar juicios de valor, análisis de pertinencia de la información)
- Pensamiento lógico (dominio de la lógica, sentido de la estructura, capacidad para argumentar, articular, armar relaciones sólidas, etc.)
- Pensamiento reflexivo (dirigir la atención hacia los propios actos de conocimiento.)
- Pensamiento autónomo (desarrollo de pensamiento creativo, manifestar independencia intelectual)
- Pensamiento flexible (posesión de movilidad y apertura del pensamiento)

Habilidades de construcción conceptual

- Manejo, construcción y relación de conceptos
- Construcción de proposiciones y referentes teóricos
- Apropiación y reconstrucción de ideas de otros
- Generación, organización lógica y defensa de ideas
- Argumentación
- Análisis y confección semántica del conocimiento o estudio
- Síntesis conceptual creativa

³ Moreno, M. Op. Cit.

⁴ Martínez, F. Op. Cit.

II. Dimensión instrumental/operatoria

Dominio formal del lenguaje (leer, escribir, escuchar y hablar)

Argumentación, formulación de preguntas y desarrollo de la creatividad

Manejo del campo del conocimiento

- Amplitud o riqueza de conocimientos
- Grado de especialización
- Estructuración de conocimientos
- Potencialidad para realizar transferencias a partir de información existente.

III. Dimensión actitudinal

- Libertad para cuestionar
- Disciplina, creatividad y mentalidad abierta
- Disposición a la duda, la crítica, la evaluación, al diálogo y a la comunicación
- Humildad, entusiasmo y paciencia
- Disciplina, tenacidad, constancia
- Iniciativa para satisfacer la curiosidad
- Amor por lo que se hace
- Respeto a los resultados encontrados
- Habilidades de construcción social del conocimiento
- Expectativas positivas sobre el propio desempeño
- Trabajo independiente
- Capacidad de buscar información, de generar ideas,
- Compromiso con la solución de problemas
- Independencia para manejar información
- Idear soluciones novedosas, flexibilidad para investigar
- Exigencia en la aplicación del método científico
- Honestidad científica y colaboración
- Disposición al trabajo investigativo colectivo
- Disposición a compartir y socializar la información.

Una vez descritas las dimensiones que pueden servir de guía al momento de planificar o conducir un curso de DHI en sus diversos alcances, también es importante conocer a los usuarios y las características que presentan en el transcurso de su vida académica, así como la disposición, su actitud, nivel de desarrollo intelectual y el dominio de los conocimientos que han adquirido al insertarse dentro de un grupo. Con un fin propositivo, no crítico, a continuación se presenta una caracterización de usuario en el DHI, acompañados con algunas sugerencias a implementar durante y después de la sesión.

Mientras lee las siguientes descripciones, seguramente no podrá menos que pensar en ciertos nombres de usuarios que ha tenido como alumnos. No obstante, contenga su impulso a etiquetarlos o bautizarlos con tal o cuál nombre. En especial preste atención a las sugerencias que usted podrá hacer con cada uno de ellos, tanto durante como al final de cada sesión.

IV. Estrategias de interacción docente / discente

1. El atleta (el flojo)

Actitud

- Pretendiendo el don de la ubicuidad, llega tarde e interrumpe las sesiones.
- Al solicitar repaso de lo visto en dichas sesiones, retrasa el avance y distrae al grupo

Durante la sesión

- Hacer notar al grupo la importancia de la puntualidad y dejar muy claro el horario del curso
- Notificar a los capacitandos que los retardos afectarán negativamente en los criterios de evaluación
- Continuar con la capacitación, sin interrumpirla o reiniciarla por causa del flojo.

Después de la sesión

- Iniciar puntualmente cada sesión
- Comentarle discretamente que sus retardos generan distracción e indisciplina en el resto del grupo
- Pedir al "flojo" que pase lista de asistencia al inicio de cada sesión a fin de presionarlo para que llegue a tiempo
- Impedir la entrada a la sesión al "flojo" reincidente.

2. El faltista (el fantasma)

Actitud

- Por desinterés, por falta de información, por múltiples compromisos o por desorganización, no asiste a las sesiones

Durante la sesión

- Señalar ante el grupo que la asistencia al curso significa conocimiento que mejorara su trabajo y su vida
- Si es el caso, informar al grupo que la asistencia a las sesiones de capacitación implica conocimientos para efectos de facilitar la promoción

Después de la sesión

- Hablar personalmente con el “Faltista” para hacerle ver la necesidad y ventajas de su presencia en las sesiones de capacitación
- Señalarle que la capacitación forma parte del trabajo y/o de su jornada académica y que el no asistir significa el incumplimiento de una responsabilidad.

3. El sabelotodo (el alabancioso, el sabihondo, el pedante, el repipi, el obstinado)

Actitud

- Ignora sistemáticamente el punto de vista de los demás. No quiere aprender nada de nadie
- Expone sus conceptos categóricamente, pretende sentir que su conocimiento es superior y que puede decir la última palabra
- Quiere imponer su opinión a todos
- Puede estar efectivamente bien informado o ser un simple charlatán

Durante la sesión

- Reconocer ante el grupo la validez y legitimidad de expresar diferentes opiniones aunque no coincidan entre sí
- Analizar democráticamente las opiniones de los miembros participantes con el fin de extraer lo positivo de cada una
- Propiciar la participación del grupo, con el objeto de que él no monopolice la sesión
- Pedirle que sus intervenciones sean breves para dar a todos la oportunidad de expresarse
- Unir al grupo contra él
- Reforzar la confianza del grupo para que no se dejen dominar por este tipo de personas
- Proponerle discutir a solas con él, y que mientras tanto acepte el punto de vista del grupo

Después de la sesión

- Felicitar en privado al sabelotodo por su dominio del tema
- Sugerirle que dé oportunidad a los demás de participar, para que estos avances en su conocimiento hasta el nivel que él ya llegó.

4. Don títulos y grados (el arrogante, el orgulloso, el de cuello duro)

Actitud

- Considera que no requiere ser instruido, pues supone que una persona con menor escolaridad no le puede enseñar nada, por su altivez, no admite críticas. No se interesa por el grupo y lo desprecia

Durante la sesión

- Comentar que nadie logra reunir todo el conocimiento sobre algo y que jamás terminamos de aprender
- Realizar diferentes ejercicios que demuestren la necesidad de adecuar los conocimientos académicos con las situaciones concretas en el desempeño del trabajo
- No herir su susceptibilidad. No criticarlo. Si se equivoca, utilizar la técnica dubitativa: sí, *pero...*
- Precisar que los temas a tratar se refieren a necesidades que impone su perfil.
- Explicar, sin caer en la alusión personal, que un buen estudiante no necesariamente es un destacado profesionalista

Después de la sesión

- Hablar personalmente con "don títulos" reconociendo la importancia de su participación con los conocimientos que le proporciona su grado académico superior
- Insinuarle el valor que tiene la modestia, ya que la vanidad tiende a producir problemas en las relaciones con los demás.

5. El experto (el de ideas fijas)

Actitud

- Tiene manías y las repite sin cesar
- Habla de ellas interminablemente. Es susceptible
- Considera que su prestigio se ve vulnerado al intentar instruirse en cursos en los cuales tiene o cree tener suficiente experiencia

Durante la sesión

- Volverlo al tema
- Aprovechar las ideas interesantes que expresa
- Tratar de comprenderlo y tratarlo con cuidado
- Reconocer ante el grupo, de manera ocasional, las aportaciones que proporcionan los trabajadores de mucha experiencia
- Reconocer ante el grupo que cualquier forma de trabajar presupone la asimilación de lo logrado anteriormente
- Dar énfasis a algunos aspectos de la capacitación, involucrando la opinión del trabajador experimentado
- Señalar la conveniencia de equilibrar la larga experiencia con las ideas técnicas e innovadoras

Después de la sesión

- Hablar en privado con el "experto" y pedirle su apoyo para la capacitación
- Pedirle que haga comentarios que, con base en su experiencia, enriquezcan la capacitación que se está llevando a cabo

- Invitarlo ocasionalmente para planear nuevas formas de trabajo que redunden en productividad de las sesiones
- Más aún, encomendarle una sesión para que la dirija con otro participante con menor experiencia, a fin de equilibrar el desarrollo de la misma.

6. *El veterano*

Actitud

- No acepta las enseñanzas que se le imparten, porque considera que el instructor no reúne la madurez suficiente

Durante la sesión

- Destacar que la edad de los trabajadores aunada a los conocimientos del joven instructor proporciona un mejor desarrollo de la capacitación
- Resaltar la importancia que tiene la renovación de los conocimientos y en general el progreso y la creatividad

Después de la sesión

- Hablar con el "veterano" y sugerirle que aguarde al desarrollo del curso para formarse un juicio objetivo
- Pedirle periódicamente algunas sugerencias de cómo orientar la capacitación
- Utilizar su experiencia solicitándole que conduzca una sesión o parte de ella.

7. *El ignorante (el eterno preguntón)*

Actitud

- Se escuda en una pretendida o real ignorancia, para regatear su participación. Indaga opiniones ajenas
- Trata de hacer valer sus puntos de vista y entorpece la dinámica del grupo y su avance

Durante la sesión

- Reenviar las preguntas al grupo, sin tomar partido
- Hacerle hincapié en que los puntos a desarrollar están vinculados con su propio trabajo
- Preguntarle acerca de las actividades inherentes que realiza
- Presionar al "ignorante" para que realice algunas tareas específicas
- Dirigirle preguntas sencillas sobre lo que se está tratando
- Pedirle un resumen de lo que trató la sesión

Después de la sesión

- Hablar personalmente con él y proporcionarle la información necesaria, o bien, el modo de gestionarla
- Pedirle fuera de la sesión, que exteriorice sus inquietudes con el objeto de satisfacer sus dudas.

8. *El dormilón (el lirón, el bello durmiente)*

Actitud

- Se duerme durante las sesiones de instrucción, mostrando con ello desinterés, irresponsabilidad y falta de respeto

Durante la sesión

- Hacer participar al “dormilón” en las sesiones de capacitación por medio de frecuentes preguntas directas, para obligarlo a mantenerse atento
- Mantenerlo ocupado asignándole tareas específicas, como por ejemplo el cargo de secretario de las sesiones
- Hacer silencio total y pedir al compañero más cercano al “dormilón” que lo despierte, de manera que se dé cuenta de que está siendo observado

Después de la sesión

- Hablar personalmente con el “dormilón” y decirle que su actitud puede generar en el grupo falta de interés y de respeto
- Entrevistarlo, haciéndole preguntas que detecten y hagan aflorar su estado de ánimo, salud, problemas emocionales o familiares
- Hacerle ver que en algunos temas, su experiencia podría ser de gran ayuda en el curso o seminario.

9. *El distraído (el avión, el de las nubes)*

Actitud

- No mantiene interés en los temas a tratar. Quizá por considerar que el curso no le aportara nada nuevo o que las sesiones no son bien dirigidas por el instructor.
- Se distrae, platica y/o realiza actividades ajenas al curso. Distrae a los demás. Puede hablar del tema o de otra cosa

Durante la sesión

- Plantear cuestionamientos que despierten sumo interés
- Asignarle tareas que lo mantengan interesado y ocupado
- Hacer silencio y decirle que el instructor y el grupo están en espera de que termine su “evasión”
- Interceptarlo con una pregunta fácil y directa, dirigiéndose a él por nombre.
- Pedirle que resuma el tema que se ha tratado

Después de la sesión

- Hablar personalmente con el “distraído” y hacer hincapié en que sólo prestando atención en las sesiones podrá asimilar la nueva información
- Decirle que su actitud no es positiva para nadie y que propicia la distracción del grupo

- Sugerirle que aporte sus opiniones y sus experiencias en los temas a tratar
- Retroalimentar y pedir su opinión.

10. El apático (*el indiferente, el mudo voluntario*)

Actitud

- No participa en las instrucciones por diversas causas, la mayoría de las veces por falta de interés en los temas o hacia el grupo mismo
- Se cree por debajo o por encima de los temas tratados

Durante la sesión

- Explicar al grupo que la participación de todos es importante para lograr los objetivos
- Formular preguntas que propicien la participación de todos
- Dar reconocimientos ante el grupo a los comentarios positivos que van surgiendo, a fin de brindar confianza a todos
- Pedir su opinión sobre un tema que conozca
- Indicarle, sin exagerar, el respeto que se le tiene

Después de la sesión

- Hablar con el "apático" a fin de motivarlo para obtener su participación
- Encomendarle el desarrollo de algunos temas o de otras actividades conexas.

11. El cuate (*el krusty*)

Actitud

- Con su carácter jovial y desinhibido, crea un ambiente de chacota y rompimiento de la autoridad
- Así relaja el orden y serenidad que debería predominar

Durante la sesión

- Hacer constantes preguntas al "cuate" para obligarlo a disciplinarse y a estudiar
- Tratar de ignorarlo cuando haga uso de la confianza y amistad en prejuicio de la enseñanza y el aprendizaje
- Hablarle de "usted" cuando insista en abusar de la confianza y amistad

Después de la sesión

- Hablar en privado con el "cuate" y hacerle ver que la relación formal que se establece en la capacitación, es distinta de su relación amistosa.

12. El saboteador (*el querellador, el embrollón*)

Actitud

- Le gusta discutir, oponerse por placer o por hallarse fuera de sí por motivos personales

- Perjudica por todos los medios la marcha de la clase, protestando contra todo y haciendo preguntas con o sin sentido.
- Le gusta herir a los demás. En ocasiones, tiene razones legítimas para quejarse.

Durante la sesión

- Permanecer tranquilos
- Tratar de aprovechar lo que hay de bueno de sus intervenciones
- Utilizar las preguntas y oponerle la opinión del grupo
- Explicarle que su inquietud será atendida después y en forma individual
- Solicitarle que sea propositivo al plantear sus inquietudes
- Delatar la manipulación

Después de la sesión

- Dialogar con él para que explicita su protesta
- Valorar la validez de su protesta
- Negociar las posibles soluciones a sus planteamientos
- Establecer cuál será la mecánica a seguir en la formulación de sus inquietudes.

13. *El lambiscón (el barbas)*

Actitud

- Solo desea sacar provecho del profesor o de sus compañeros con adulaciones. Es lisonjero y monopolizador

Durante la sesión

- Ser discernidor para distinguir el elogio de la adulación
- Agradecer con frialdad el cumplido

Después de la sesión

- Pedirle que limite sus adulaciones y manifestarle que lo que desea de él es su participación
- Pedirle que aísle sus preferencias personales del curso

14. *El tímido (el avestruz)*

Actitud

- Tiene ideas, pero le cuesta estructurarlas
- Manifiesta dificultades para expresarse y se descontrola muy fácilmente.

Durante la sesión

- Hacerle preguntas fáciles
- Ayudarlo a aumentar su confianza en sí mismo
- Atraer la atención sobre sus buenas intervenciones

Después de la sesión

- Indagar el motivo de su timidez
- Expresarle que sus aportaciones por muy breves o sencillas que sean son de valor.

15. El parlanchín (el adjunto, el charlatán, la urraca)

Actitud

- Habla hasta por los codos, perturbando el desarrollo de la clase, al igual que a los alumnos. Habla de todo pero fuera de tema y de forma incontenible.

Durante la sesión

- Interrumpirlo cuando se detiene a tomar aliento
- Preguntarle "¿No nos alejamos del tema?"
- Mirar el reloj de manera notoria

Después de la sesión

- Solicitarle que sea concreto y claro en sus aportaciones.

16. El "ya para que"

Actitud

- Se desinteresa por aprender nuevos conocimientos y formas de trabajo.

Durante la sesión

- Concienciarlo para que aproveche las sesiones
- Demostrar el valor práctico de la instrucción

Después de la sesión

- Motivarlo para aprovechar la oportunidad que se le presenta.

17. El ornamento (El barroco)

Actitud

- Adopta poses artísticas o fatales, y está para embellecerse o para adornar el salón.

Durante la sesión

- Solicitar directamente su participación
- Encomendarle tareas o actividades vinculadas con las sesiones
- Facilitarle su participación en las sesiones

Después de la sesión

- Explicitar cual es el rol que le corresponde jugar
- Solicitar su involucramiento en las sesiones.

18. El explosivo (el fosforito, la dinamita)

Actitud

- Está acostumbrado a descontrolarse con accesos de ira y de impertinencia

Durante la sesión

- Conservar la calma y pedirle que si quiere ser escuchado deberá calmarse
- Cuestionar su comportamiento

Después de la sesión

- Recurrir a sus más nobles sentimientos
- Ayudarlo a ser asertivo.

19. El "es que"

Actitud

- Siempre tiene una razón para justificar sus olvidos u omisiones

Durante la sesión

- Lamentar sus olvidos y omisiones
- Pedirle que él mismo presente soluciones por su incumplimiento
- Negociar los efectos de sus omisiones
- Censurar su actuación
- Moralizar su comportamiento

Después de la sesión

- Establecer con claridad los límites de la comprensión
- Inducirlo a la empatía
- Mostrarle el valor de la responsabilidad
- Solicitarle trabajos adicionales que compensen sus omisiones.

Conclusión

A modo de conclusión, estableceremos que si bien esta propuesta no se trata del resultado de una investigación, estas ideas podrán servir de referencia para futuros trabajos. Por ejemplo, establecer diversos niveles de alcance en las dimensiones descritas, según el grado de especialización del usuario. También será una importante contribución, desarrollar instrumentos válidos y confiables para evaluar los resultados de aprendizaje o dominio en el desarrollo de las habilidades informativas.

Bibliografía

- CASTELLANOS, S. , M. Llivine, M. y A. Fernández (2003). *La formación de la competencia investigativa: una necesidad y una oportunidad para mejorar la calidad de la educación*. En: *Memorias del Congreso Pedagogía (2003)* [CD ROM]. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.

- CHAVOYA, M. y A. Rivera (2001). *Dimensiones en torno a la formación de Investigadores*. En: *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. [CD ROM] México: Comie.
- MARTÍNEZ, F (1999). *¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa?*. Algunas reflexiones. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1) 47-53. Recuperado el 3 de abril de 2003, En <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtrzrizo.html>.
- MONCAYO, L. (1986). *No sólo con gis y buenos deseos*. México: Hexágono.
- MORENO, M. *Un perfil de habilidades a desarrollar en la formación para la investigación. Avance de investigación*. En *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa* [CD ROM] México: Comie, 2001.
- RODRÍGUEZ, M. y AUSTRIA, H. (1991). *Formación de instructores*. México: Mc Graw Hill.

Implementación de un curso interactivo y flexible para el desarrollo de habilidades informativas en estudiantes de posgrado

*Francisco Javier Aguilar Ponce
Ania Hernández Chávez
Sergio R. Dávalos García
Universidad de Guadalajara México*

Resumen

Se presenta un proyecto en desarrollo en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, con el objetivo de que a través de los medios electrónicos se propicie el aprendizaje autogestivo, enfocado principalmente en los estudiantes de posgrado para el desarrollo de habilidades informativas.

El principal beneficio que este curso aportará es tanto el contenido del mismo como la flexibilidad en el diseño instruccional, lo cual quiere decir que el coordinador del programa de posgrado, podrá optar por alguno de los tres escenarios posibles con relación al curso contendrá la información necesaria para el desarrollo de habilidades informativas en la sociedad del conocimiento; la opción intermedia, cuyos contenidos son más amplios y se tiene una mayor gama de temas del curso; la opción avanzada, la cual contempla aspectos especializados, el manejo de un mayor número de bases de datos y de criterios avanzados para discriminación de información. El valor agregado del proyecto tiene sus bases en la experiencia adquirida en los diversos cursos presenciales que han sido impartidos en diversos programas de posgrado del CUCEA, para el desarrollo de habilidades informativas, en los cuales siempre ha habido la necesidad de ajustar los tiempos y contenidos.

Introducción

El Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas fue creado el 5 de agosto de 1994 por dictamen del Consejo General Universitario.

De la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara, el CUCEA es el centro con mayor población, contando actualmente con aproximadamente 14,000 estudiantes a nivel licenciatura y 1,030 en posgrado. Posee una planta docente cercana a 816 profesores y 295 de personal administrativo y de servicio.

El modelo departamental es el que la Universidad de Guadalajara considera más conveniente para el desarrollo de su trabajo académico; en este modelo se concibe al departamento como el núcleo integrador de las tareas principales de los universitarios.

Se cuenta con 13 departamentos, los cuales dan soporte a diez programas de licenciatura, dos Técnicos Superiores y a través de la Coordinación del Posgrado se manejan cuatro doctorados, de los cuales tres son por convenio con otras instituciones; 16 maestrías de las cuales tres son por convenio; cinco especialidades y una compartida, así como la colaboración con la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), para algunos posgrados a través de la universidad virtual.

1. Servicios de Información

En mayo de 1994 también nace la Biblioteca Central del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), producto de la fusión de las cuatro bibliotecas pertenecientes a las diferentes carreras del Centro: Economía, Contaduría, Turismo y Administración, que hasta ese momento funcionaban por separado.

No obstante, se planteó la necesidad de construir un espacio *ex profeso* para biblioteca y en 1996 se colocó la primera piedra, convocando a toda la comunidad universitaria a participar económicamente para su creación, naciendo así el Centro de Recursos Informativos (CERI).

Este centro nace de la necesidad de proveer a los universitarios con recintos adecuados y de proporcionar servicios de información actualizados, oportunos y eficientes, a través de un amplio soporte con la aplicación de nuevas tecnologías, contribuyendo así a la formación de recursos humanos con altos niveles de competitividad.

El CERI tiene el propósito de atender las necesidades de información que con énfasis en el área económico administrativa demandan los usuarios del CUCEA y el público en general relacionadas con:

- La educación formal en sus diversos tipos y modalidades
- La educación no formal, la recreación y la formación de valores culturales
- La toma de decisiones en la administración pública y privada
- La producción de bienes y servicios

Los servicios bibliotecarios y de información del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, fueron reorganizados con el fin de responder a las necesidades y demandas actuales de información de los usuarios y de establecer el desarrollo que le permitiera la vinculación información-uso-aprendizaje.

En el año 2000 se concluyó la construcción del edificio que alberga al CERI, el cual fue formalmente inaugurado el 8 de septiembre, integrado por cinco unidades: Biblioteca Central, Biblioteca Benjamín Franklin, Unidad de Medios Electrónicos y Audiovisuales, Unidad de Auto-aprendizaje de idiomas, Unidad de Convenios, además de las áreas de Administración y Procesamiento de la Información.

En el año 2002 el CUCEA llevó a cabo la reforma integral de sus posgrados, proceso mediante el cual se revisaron a fondo las currícula y se reestructuró la mayoría de los cursos. De estas sesiones se tomó como acuerdo incluir la materia de Gestión de Información en Entornos Virtuales con carácter obligatorio para todos los programas de posgrado dictaminados en el centro.

Es entonces cuando se decide reestructurar las unidades del CERI y surge el Programa Integral de Formación y Enseñanza en la Sociedad del Conocimiento (PRIFESC) por lo que esta materia es impartida desde el CERI por personal bibliotecario y forma parte del Programa de Formación de usuarios.

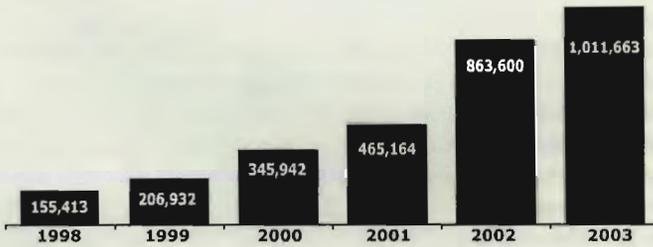
Se tienen datos estadísticos del incremento anual de la consulta de los recursos y servicios, del Centro de Recursos Informativos del CUCEA. La siguiente gráfica muestra lo correspondiente a consultas de información desde 1998 al 2003



Gráfica 1: Consultas de Información. Fuente: CERI, Informe de Actividades 2003-2004

Con relación a dichas consultas, el promedio por día durante el 2003 fue de 1,490, las cuales se han visto incrementadas en la medida que se han ido desarrollando los cursos de Habilidades Informativas, para búsqueda de información en los alumnos, profesores y personal de la biblioteca para la gestión de su propia información.

De igual forma, se cuenta con los datos estadísticos del incremento de usuarios del Centro de Recursos Informativos (CERI) del CUCEA.



Gráfica 2: Usuarios del CERI. Fuente: CERI, Informe de Actividades 2003-2004

En cuanto a los usuarios, se registró un incremento del 17.1 por ciento durante el año 2003 con relación al 2002 y un promedio por día de 4,000 usuarios, de los cuales se tiene registros que el 85 por ciento son de forma presencial y el resto a través de la biblioteca digital.

El Programa Integral de Capacitación y Enseñanza en la Sociedad del Conocimiento tiene como objetivos, el contribuir al desarrollo de la Biblioteca Virtual; facilitar la consulta a bases de datos en línea y en sala; fomentar la alfabetización informacional en el campus, que permita utilizar los recursos tecnológicos e intelectuales para la potenciación y creación de nuevos productos; formar usuarios en información desde su ingreso al CUCEA; brindar opciones educativas en el campo de las ciencias de información y gestión del conocimiento, con lo cual el proyecto que aquí se presenta se apega a los planes y objetivos institucionales del CUCEA y se sustenta teniendo como antecedentes el programa PRIFESC. <http://ceri.cucea.udg.mx/prifesc/index2.htm>

El alcance del proyecto que aquí se presenta está enfocado a satisfacer una necesidad real que existe en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, en cuestión de desarrollo de Habilidades Informativas en los estudiantes de programas de posgrado.

2. Desarrollo

La implementación de este proyecto contribuirá al Desarrollo de las Habilidades Informativas necesarias en la sociedad del conocimiento, en los estudiantes de posgrado y al mismo tiempo propiciará un óptimo aprovechamiento de las bases de datos, materiales, acervos y medios electrónicos del CERI.

Actualmente no se cuenta con registro alguno de curso que se encuentre disponible en la red universitaria de Jalisco y con ello crece la gama de posibilidades de no sólo ser utilizado por los estudiantes de posgrado del CUCEA, sino también

por otros centros de esta misma red, e interesados en el Desarrollo de Habilidades Informativas.

El principal beneficio que este curso aportará se refleja en el contenido del mismo y en la flexibilidad de dichas unidades bajo esquemas del diseño instruccional; por ejemplo, un coordinador del programa de posgrado podrá optar por alguno de los tres escenarios posibles con relación al curso: la opción básica, en la cual el curso contendrá la información básica necesaria, para el Desarrollo de Habilidades Informativas en la Sociedad del Conocimiento. La opción intermedia, cuyos contenidos son más amplios y se tiene una mayor gama de temas del curso. Y la opción avanzada, que contempla aspectos especializados en el manejo de mayor número de bases de datos y de criterios avanzados para seleccionar información relevante que le permita generar nuevos conocimientos.

Lo anterior se basa en la experiencia adquirida en los diversos cursos presenciales que han sido impartidos en distintos programas de posgrado del CUCEA, en los cuales siempre ha habido la necesidad de ajustar los tiempos y contenidos. Actualmente se está trabajando en las unidades instruccionales y destrezas subordinadas para propiciar el autoaprendizaje, con base en las teorías de aprendizaje, bajo un enfoque constructivista.

No está por demás mencionar las ventajas de contar con este curso interactivo, destacando las bondades de dicha modalidad, entre las cuales se encuentran el no requerir de un horario previamente establecido, por lo que el estudiante podrá consultar el material del curso a distintas horas del día, así como revisar y realizar las actividades propuestas cuantas veces lo considere necesario.

3. Objetivo del proyecto

Implementar un curso interactivo con apoyos en línea para el Desarrollo de Habilidades Informativas en estudiantes de posgrado del CUCEA.

4. Metodología de trabajo

Con base en el Diseño Sistemático propuesto por Atsusi Hirumi, se aborda la creación de soluciones para problemas de desempeño, apoyándose en una combinación de experiencia práctica, teoría e investigación, así como datos obtenidos de investigaciones de campo. El método consiste en cinco fases básicas interactivas:

- Análisis
- Diseño

- Desarrollo de materiales instruccionales
- Implementación del aprendizaje demostrado
- Evaluación de materiales y programas revisados

De igual manera, hemos optado por la utilización de las teorías del diseño educativo, ya que sus premisas están orientadas hacia la práctica centrándose en los medios para conseguir los objetivos de aprendizaje y de desarrollo predeterminados.

Nuestro proyecto para el desarrollo del curso interactivo tiene como objetivo, además de desarrollar dichas habilidades, el fomentar el aprendizaje cognitivo y por ello el contenido del mismo estará basado en proporcionar:

- *Información clara:* Mediante la descripción y ejemplos de los objetivos, el conocimiento necesario y las habilidades esperadas
- *Práctica reflexiva:* Se brindará la oportunidad al estudiante de nuestro curso a que participe de forma activa y reflexiva, con independencia de lo que esté aprendiendo, mediante la resolución de problemas y ejercicios sintácticos
- *Respuesta informativa:* Se le proporcionará un asesoramiento claro sobre su rendimiento, lo cual le permitirá avanzar de manera más eficaz
- *Una fuerte motivación:* Se desarrollarán actividades que recompensen por sí mismas, ya sea porque son muy interesantes o porque alimenten logros que interesen al estudiante

Para ello:

- Se identificarán objetivos de cada unidad
- Se controlarán y señalarán los procesos para conseguir los objetivos
- Se proporcionarán ejemplos de los conceptos tratados
- Se realizarán prácticas
- Se vincularán conceptos nuevos con los antiguos mediante la identificación de elementos, ya sean familiares, ampliados o nuevos

Las teorías prácticas son preceptivas por naturaleza, ya que ofrecen orientación acerca del o los métodos a utilizar para conseguir los objetivos planteados. Cada unidad será desarrollada con dichos criterios y por competencias.

5. Descripción del curso

El objetivo principal de este curso interactivo es enseñar y facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes de posgrado en materia del Desarrollo de Habilidades Informativas, las cuales resultan indispensables para un mejor

aprovechamiento de los recursos y servicios a los cuales tienen acceso a través del CERI, (bases de datos electrónicas, revistas científicas, libros electrónicos, materiales multimedia, entre otros). A su vez, este curso interactivo permitirá al estudiante adentrarse en el campo de la sociedad de la información, ya que está basado en la flexibilidad de sus contenidos, es decir, el estudiante autogestivo podrá seleccionar desde el nivel básico hasta el nivel avanzado, acorde a sus necesidades y conveniencias, para la discriminación, confiabilidad de la información y búsqueda en las principales bases de datos en línea, a nivel nacional e internacional, y con ello lograr un nivel que le permita seleccionar fuentes con información actualizada, generada por proveedores líderes en el ámbito del tema de estudio o investigación.

6. Unidades instruccionales para el curso avanzado

1. Autoevaluación de conocimientos previos
2. La información en el proceso de investigación
3. Requerimientos de información para mi tema
4. Organización del conocimiento en las unidades de información
5. Habilidades y herramientas para las búsquedas
6. Localizando información
7. Organizando y sintetizando la información
8. Evaluando la información
9. Comunicando la información
10. Citando las fuentes
11. Libertad intelectual y censura
12. Usos, evaluaciones y tratamiento crítico de información obtenida a través de los medios masivos.

7. Conclusiones

- A través del uso de estas herramientas, se propicia el camino para tener a una comunidad universitaria mejor informada, que le permita elevar su calidad de vida con un aprendizaje permanente
- La Universidad de Guadalajara se ha caracterizado por su innovación continua y por facilitar los procesos de educativos, el proyecto que aquí presentamos nos brinda la oportunidad de aportar a dichos procesos, a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para el Desarrollo de Habilidades Informativas en estudiantes de posgrado, habilidades indispensables en la era de la información y en la sociedad del conocimiento.

Bibliografía consultada

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001). *La Educación Superior en el Siglo XXI*. México: ANUIES.
- BATTRO, A. M. (1997). *La educación digital*. Argentina: Editorial emecé.
- BROCKETT, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*. España: Paidós Educador.
- CASTELLS, M. (2000) *La era de la información, economía sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- ChanLin, Lih-juan; Chang, Chwen-chwen (2003), *Web-based Library Instruction for Promoting Information Skills*. *Journal of Instructional Psychology* v.30 no. 4, en la base de datos Wilson Omnifile Full Text Mega. (Resumen consultado Junio 18, 2004).
- DUART, J. M. y Sangrá A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. España: Gedisa Editorial.
- ORDONEZ, V. y Siegfried R. *New Paradigms for 21st Century Education. Independent School* v. 63 no. 3 (Spring 2004). Resumen consultado Junio 18, 2004, en la base de datos Wilson Omnifile Full Text Mega. 2004.
- REIGELUTH, C. M. (1999). *Diseño de la Instrucción Teorías y Modelos*. España: Aula XXI Santillana.
- TUNON, Johanna, (2003). *The Impact of Accreditation and Distance Education on Information Literacy*. *Florida Libraries* v.46 no. 2 (2003), Resumen, en la base de datos Wilson Omnifile Full Text Mega.(consultado Junio 19, 2004).

Experiencia conjunta UACJ (México) y UCN (Chile): reporte de logros y perspectivas

Angela Peragallo
Universidad Católica del Norte

Mtro. Jesús Cortés
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Resumen

Se presenta un reporte de los resultados que hasta el momento se han obtenido en la implementación del Programa de Educación en Información (PEI) en la Universidad Católica del Norte (UCN) sede Antofagasta, objetivo principal y pilar fundamental de proyecto MeceSup UCN0203 "Comunidad de aprendizaje: la nueva Biblioteca de la UCN". Se relatan las estrategias emprendidas para su logro; se bosquejan programas; metodologías; y se comentan problemas encontrados al momento de implementar el programa; resultados obtenidos; y algunas experiencias transferibles, así como las metas y desafíos futuros.

Introducción

Al inicio de la década de los noventa, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), comienza a desarrollar gradualmente programas de mejoramiento de la educación pre-escolar, básica y media. A esta dinámica que conlleva transformaciones profundas de las condiciones y de los procesos educativos se le denomina Reforma Educacional. Esta reforma nace como respuesta a una economía centrada en la información, conocimiento, globalización e interconexión en redes. En otras palabras, tras ello hay una concepción de la transformación y adecuación de los sistemas educativos a las cambiantes condiciones de la sociedad.

De esta reforma se desprenden dos programas tendientes a mejorar la calidad y equidad en los niveles básico y medio:

- ☐ MECE BÁSICA (1992)
- ☐ MECE MEDIA (PILOTO 1994)

Los pilares que sustentan dichos programas son básicamente:

- ▣ Reforma curricular, llevada a cabo a través de la actualización de programas de estudio de acuerdo con las necesidades del nuevo siglo
- ▣ Incorporación de tecnología de información
- ▣ Innovación pedagógica, mediante el desarrollo profesional de los docentes
- ▣ Jornada escolar completa

Para complementar el proceso de reforma de la educación, el Gobierno de Chile definió una nueva política de desarrollo de la educación superior, creando el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) en 1997. El objetivo principal es desarrollar un sistema de aseguramiento de la calidad de los servicios de educación superior, y contribuir a la solución de problemas estructurales de este nivel educativo, tales como:

- ▣ Insuficiente formación científica y tecnológica de los estudiantes de acuerdo a las necesidades actuales y proyectadas del país
- ▣ Insuficiente infraestructura humana y de redes de informática y comunicaciones para acceder a tecnologías de información y metodologías orientadas al aprendizaje, incluida la educación a distancia
- ▣ Falta de integración de tecnologías de información en la enseñanza y aprendizaje

Respuesta de la Universidad Católica del Norte

Ante estos resultados arrojados por el análisis realizado a la educación superior chilena, la Universidad Católica del Norte, se plantea el enfrentar el desafío de mejora en calidad y equidad, considerando en su Plan de desarrollo Corporativo 1999-2003 lo siguiente:

- ▣ Mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje
- ▣ Cambios en prácticas pedagógicas
- ▣ Innovación metodológica
- ▣ Incorporación de tecnologías de información
- ▣ Educación de mayor calidad y equidad
- ▣ Disminución de la deserción, tasa de repetitividad de asignaturas y aumento de niveles de titulación

Estas consideraciones son reafirmadas en último documento de esta índole (Plan de Desarrollo Corporativo 2004-2008), entregando énfasis a:

- ▣ Desarrollar y posicionar un Proyecto Educativo Distintivo de la UCN
- ▣ Desarrollar e implementar un perfil de egreso que considere las competencias tales como: innovación, emprendimiento, creatividad, ejercicio de liderazgo, capacidad de autoaprendizaje, trabajo en equipo y uso de tecnologías de información, que requiere el desarrollo del país
- ▣ Fortalecer las capacidades para la adquisición, creación y transferencia de conocimiento y tecnología

Respuesta de la Biblioteca al Plan de Desarrollo Corporativo (PDC) 1999-2003

El nuevo modelo educativo, propuesto por el PDC 1999-2003, que se basa en la utilización de métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje innovativos como: la flexibilización de los currícula, el cambio profundo en las didácticas docentes y la formación de alumnos cada vez más autónomos en la generación de su propio conocimiento, se complementa con la reflexión llevada paralelamente por la Unidad de Biblioteca y Documentación en torno al rol de la biblioteca universitaria en la sociedad actual.

Reflexión que determina que si bien es cierto la biblioteca ha obtenido logros significativos en la última década, siguen existiendo deficiencias estructurales de mayor cuantía, de las cuales las más significativas son la carencia de habilidades y competencias informacionales de alumnos y docentes en el manejo de la información y su uso tecnológico.

Nace así el proyecto “Comunidad de aprendizaje: la nueva biblioteca de la UCN” (2003 – 2005), presentado al Concurso del Fondo competitivo de MeceSup en el año 2002.

La biblioteca considera a este proyecto como una instancia para:

- ▣ Reevaluar el rol de la Biblioteca de la UCN y replantearla como aliado para lograr una educación de calidad
- ▣ Ser parte del nuevo modelo educativo de la UCN y contribuir al perfil del egresado, desarrollando en los alumnos habilidades y competencias en el uso y manejo de la información
- ▣ Ser agentes de cambio en la comunidad universitaria, dada la necesidad de actuar sobre la información con tecnología
- ▣ Ser copartícipe de los compromisos de los profesores en sus tareas académicas y facilitarles la incorporación de los recursos de información, basados en Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), en la docencia regular

- ☐ Utilizar masivamente, por parte de académicos y alumnos, los recursos de información acreditados y de alto costo, basados en TICs, que adquiere anualmente la Biblioteca.

Para materializar las oportunidades antes mencionadas, se plantea la incorporación sistemática y gradual, en conjunto con la docencia, de programas para la adquisición de habilidades informacionales tales como: reconocer que se necesita información; poder distinguir las maneras para abordar esta brecha; construir estrategias para localizar información; localizar y acceder a la información; comparar y evaluar información obtenida desde diferentes fuentes; organizar, aplicar y comunicar información a otros de acuerdo al contexto; sintetizar y construir a partir de la información existente para contribuir a la creación del nuevo conocimiento. Estas habilidades constituyen una vía indispensable para alcanzar un desarrollo permanente y sustentable.

Para hacer frente a este reto se implementa un Programa sistemático y gradual de Educación en Información (PEI), que pretende desarrollar en los alumnos y académicos habilidades y competencias (H. y C.) en el acceso y uso de la información. El PEI se plantea como un proceso de enseñanza– aprendizaje innovativo, orientado a alumnos y docentes como usuarios finales, que tendrá también un fuerte impacto en los profesionales de la información que laboran en unidades de información.

La finalidad del PEI se centra en que el alumno obtenga:

- ☐ Mayor éxito académico en los estudios universitarios, lo que debería reflejarse en menores tasas de deserción, menor tasa de repetición de ramos y mayores niveles de titulación
- ☐ Mejores perspectivas laborales y mayor éxito como profesional en su puesto de trabajo
- ☐ Capacidad de autoaprendizaje, generación del conocimiento por sí mismo y su permanente actualización
- ☐ Competencias que lo acompañen a lo largo de la vida

Estrategias emprendidas para la implementación del PEI

La principal estrategia emprendida es desarrollar una alianza con la Dirección General de Docencia, con el fin de incluir los cursos de Educación en Información como una actividad obligatoria y transversal en asignaturas de 10 carreras inicialmente seleccionadas por el proyecto. A partir de esta alianza el proyecto aspira a fortalecer, en colaboración con los docentes, la autonomía de los alumnos en su proceso de aprendizaje, enseñarles a interactuar con los diversos recursos de

información a base de las TICs y facilitar su posterior inserción laboral en términos de ciudadanos tecnológica y culturalmente mejor preparados, para que puedan contribuir a la construcción de un modelo de país viable y progresista.

Otro paso de relevancia significativa es el contacto y posterior pasantía de un mes de tres profesionales de Biblioteca de la UCN en Antofagasta, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez para: conocer, adquirir y evaluar experiencias de aplicación de los programas de habilidades y competencias a académicos y alumnos.

Otras estrategias emprendidas son:

- ▣ Conformación de un equipo de trabajo de carácter multidisciplinario, incluyendo a profesionales bibliotecólogos, informáticos y del área de la educación
- ▣ Sinergia con universidades chilenas para conocer sus experiencias relativas al desarrollo de habilidades y conocimientos en académicos y alumnos
- ▣ Establecimiento de reuniones semanales de trabajo, estudio de normas de infoalfabetización, talleres internos y cursos de capacitación, que revelan el fuerte impacto que estos programas generan en los profesionales de la información
- ▣ Desarrollo del Programa de Educación de Información para académicos y alumnos Nivel I, aplicable al medio universitario de la UCN
- ▣ Difusión del proyecto en las Facultades, presentándolo como apoyo a los otros proyectos MeceSup académicos de la UCN, dado su carácter de proyecto transversal. Estableciéndose así, el apoyo y compromiso de algunos Decanos, lo que deriva en alianzas estratégicas con las Unidades Académicas y Carreras, y la consecuente firma de Convenios.

Habilidades y competencias informativas consideradas por el PEI

Luego de la investigación bibliográfica pertinente, se acuerda trabajar en una primera instancia con las cinco primeras normas basadas en estándares para desarrollar competencias informacionales en la educación superior, publicadas en el sitio Web de la American Library Association (ALA) (<http://www.ala.org>).

De esta forma, el PEI aborda las normas que a continuación se detallan:

- ▣ Habilidad para reconocer la necesidad de información
- ▣ Habilidad para reconocer los distintos recursos y seleccionar aquellos que mejor se adecuan a la tarea

- ☐ Habilidad para localizar y acceder a la información construyendo las estrategias de búsqueda adecuadamente para recuperar información de recursos basados en TICs
- ☐ Habilidad para comparar y evaluar la información obtenida de diferentes fuentes y recursos
- ☐ Habilidad para organizar la información a nivel de citas y usarla ética y legalmente

Puesta en marcha del PEI

Se inicia la impartición del PEI considerando en una primera instancia a los docentes de la UCN. Ello con el objetivo de advertir al docente de las habilidades y competencias que sus alumnos obtendrán al finalizar sus cursos PEI, y a la vez lograr el compromiso de corresponsabilidad en la tarea de enfrentar al alumno en situaciones que le generen necesidad de información, llevándolos a la utilización de los recursos de información, principalmente los basados en TICs.

Por otra parte, se pretende lograr, de parte del docente, el desarrollar sus asignaturas a base de recursos de información disponibles en la Biblioteca, dándole un sentido significativo desde el aula.

Es así como se comienza la entrega del PEI académicos en dos modalidades:

- ☐ Cursos por grupos de académicos de una sola disciplina
Contenido: seis módulos de duración equivalentes a 12 horas pedagógicas
- ☐ Cursos personalizados y orientados a la preparación de asignaturas específicas.
Contenido: seis módulos de duración de 12 horas pedagógicas

En una segunda etapa se inicia el PEI Alumnos que comprende:

- ☐ NIVEL I: Cursos estándar para alumnos de 11 carreras seleccionadas, principalmente alumnos del primer año. Contenido: cinco módulos de duración: 10 horas presenciales y 6 horas destinados a trabajos prácticos. Se combinan horas de asignaturas con horas extraprogramáticas
- ☐ NIVEL II: Cursos estándar para alumnos que preparan sus actividades de titulación. Contenido: 5 módulos de duración: 10 horas presenciales y 10 horas destinadas a trabajos prácticos. Se combinan horas de asignaturas con horas extraprogramáticas

Metodología de impartición

Como esquema de trabajo se resguarda que:

- ⇒ Cada módulo lo dicten dos profesionales, con el fin de apoyar la entrega de los contenidos considerando la incipiente experiencia en la docencia, por parte de los relatores del PEI
- ⇒ Se utilicen laboratorios de computación y presentaciones en PowerPoint con accesos directos a los recursos mediante la conexión a la red, para asegurar la interactividad de la entrega
- ⇒ Los alumnos cuenten con atención de los relatores, para el desarrollo de trabajos prácticos fuera de las horas PEI
- ⇒ El personal de Biblioteca brinde una adecuada asistencia tecnológica a alumnos y académicos

Asistencia, certificación y evaluación del PEI

Cabe destacar que los cursos PEI para académicos y alumnos están inscritos en la Dirección General de Docencia como asignaturas, con indicación de: objetivos, conductas de entrada, competencias a desarrollar, contenidos, bibliografía, recursos docentes y evaluación.

A los académicos se les da certificación por 90 por ciento o 100 por ciento de asistencia a los cursos. Junto con ello reciben un certificado formal de asistencia al PEI. La participación de docentes en PEI incide en su evaluación académica por parte de la Dirección General Docencia (DGD). No se realiza evaluación de académicos en base al desarrollo de un trabajo final.

Por su parte, los alumnos deben asistir al 100 por ciento de las sesiones PEI. Esta asistencia constituye parte de su calificación final, la que además, considera una calificación obtenida por el desarrollo de un trabajo de investigación. Para saber lo que efectivamente aprendieron, en cuanto a ciertas nociones, los alumnos responden un test (conductas de salida) que no incide en su calificación final.

El PEI es evaluado, por académicos y alumnos, al final del curso a través de una encuesta compuesta de siete dimensiones que se refieren a cada uno de los módulos entregados. Fuera de esto el Programa se somete constantemente a evaluaciones internas, por parte del grupo PEI.

En mayo de 2004, se realizó una evaluación a cargo de un especialista invitado al proyecto. Esta tarea le correspondió al Mtro. Jesús Cortés, Director General de Información y Acreditación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, obteniéndose valiosas sugerencias. La visita incluyó: participación en cursos dictados a alumnos, reuniones con el Grupo PEI, y emisión de informes destacando tanto fortalezas como debilidades del PEI

Algunas experiencias transferibles

Reflexionando en torno al PEI y su primer año de puesta en marcha, saltan a la vista algunos aspectos replicables, cuya característica principal es el asegurar cierto nivel de éxito, al momento de ejecutar programas de esta índole.

- ☒ Compromiso de la DGD, o su homólogo, de incorporar los programas en mallas curriculares como una actividad formativa de alumnos y docentes
- ☒ Apoyo de la DGD que permita la coordinación con los docentes para incluir el PEI en las asignaturas a su cargo
- ☒ Asegurar el posicionamiento del PEI, por medio de docentes que estén utilizando métodos activos de aprendizaje (aprendizaje basado en problemas, casos o proyectos de memoristas)
- ☒ Docentes responsables de la motivación del alumnado para el uso de los recursos de información basados en la tecnología
- ☒ Docentes responsables por el nuevo perfil del egresado, capaz de autoaprendizaje, en donde la Biblioteca es copartícipe de este compromiso y parte de este proceso
- ☒ Profesionales de la información fuertemente motivados e impactados con la iniciativa de infoalfabetización

Problemas detectados en el transcurso del desarrollo del PEI

Como nueva actividad la impartición del PEI no estuvo exenta de problemas, los que se presentan en forma gradual en la medida que va creciendo la población real de usuarios del programa (incorporación de carreras).

Algunos de los principales problemas, que aún subsisten, se listan a continuación:

- ☒ Falta de salones electrónicos para impartir PEI
- ☒ El proceso de cambio de mallas curriculares que deben incorporar PEI como una actividad permanente y gradual, con 10 horas presenciales, todavía no está finiquitado en todas las carreras. Lo anterior dificulta la coordinación de horarios para impartir PEI a los alumnos
- ☒ Poca experiencia de los profesionales de biblioteca, incluso en el país, en el tema de infoalfabetización
- ☒ Aumento de carga laboral para los relatores del PEI

Desafíos futuros

La infoalfabetización es un proceso en constante cambio, es por ello que quienes se involucran en la importante tarea de generar programas que aporten con habilidades y competencias informacionales no deben descuidar las instancias de evaluación de estos.

Es así como a un año de implementado el PEI, el grupo a cargo de la actividad en la UCN se ha fijado como metas futuras a corto plazo el:

- ▣ Intensificar la difusión del programa
- ▣ Preparar cambio de matriz instruccional del PEI, en conjunto con expertos metodólogos pertenecientes al Centro de Investigación Metodológica y Tecnológica (CIMET) de la universidad
- ▣ Continuar con la especialización en materia de didáctica y metodología educativa, a los relatores del programa
- ▣ Cautivar a un grupo mayor de académicos que motiven a los alumnos en el uso de H. y C. desarrolladas en los cursos PEI, que destaquen su importancia y su uso continuo
- ▣ Preparar Programa del Nivel II para alumnos memoristas y otros grupos interesados en recibirlo

Bibliografía

Fundamentos de la Reforma Educacional.

[en línea] <http://www.mineduc.cl/> (Consultada el 24 de enero de 2005).

Normas abreviadas sobre habilidades y competencias informacionales. 2002.

[en línea] http://www.ucn.cl/bidoc/pei/materiales/Normas_Abrev_habil_comp.pdf (Consultado el 24 de enero de 2005).

Plan de Desarrollo Corporativo 2004-2008.

[en línea] <http://www.ucn.cl/universidad/pdc.html> (Consultado el 24 enero de 2005)

Programa MeceSup.

[en línea] <http://www.mecesup.cl> (consultado el 24 de enero de 2005)

Proyecto: Comunidad de Aprendizaje: La Nueva Biblioteca de la UCN. (UCN0203). 2002.

[en línea] http://www.ucn.cl/Mecesup/fondo_competitivo/ (Consultado el 24 de enero de 2005)

Experiencia desde la perspectiva de la UACJ

Resumen

Este documento presenta los resultados, desde la perspectiva de Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de un intercambio de estancias realizado con la Universidad Católica del Norte de Chile, con el objetivo de compartir conocimientos y experiencias con relación a programas de educación de usuarios. Se incluye una serie de recomendaciones prácticas que pueden ser útiles para las instituciones que decidan probar este mecanismo de colaboración. En este caso, el intercambio de estancias favoreció una inmersión de los visitantes en los programas de la institución anfitriona, logrando con ello conocer con detalle una serie de factores que favorecen el éxito en la implementación de estos programas, independientemente de la institución o del país en el que se realicen. Para tener una visión más completa de esta experiencia, el lector debe referirse al documento que contiene la versión de la Universidad Católica del Norte.

Antecedentes

En el sistema de bibliotecas de la UACJ se ha considerado siempre al intercambio de estancias como un mecanismo recomendable para compartir experiencias, estrechar lazos de cooperación y como una estrategia eficaz para capacitar y actualizar en ciertos conocimientos al personal profesional en un tiempo relativamente corto. Como beneficios adicionales, se tiene que estas estancias también son útiles para incrementar el conocimiento de aspectos culturales diferentes, incluyendo una lengua distinta.

La Universidad Católica del Norte (UCN) expresó a principios del 2003 su interés en que personal de sus bibliotecas realizara una estancia en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, con la idea de que esto pudiera significar una capacitación acelerada en conocimientos prácticos relacionados con programas y actividades de educación de usuarios, aprovechando la experiencia y la infraestructura desarrollada por la UACJ.

La Unidad de Bibliotecas y Documentación de la UCN había sometido a consideración del Ministerio de Educación de Chile un proyecto por demás ambicioso, denominado: *Comunidad de aprendizaje: la nueva Biblioteca de la UCN*. Este proyecto, que fue considerado como digno de apoyarse, considera varios objetivos, incluyendo la construcción de nuevas instalaciones físicas para la Biblioteca Central; el desarrollo de la biblioteca virtual y el establecimiento del Programa de Educación en Información (PEI), expresado en términos de:

Implementar un programa sistemático y gradual para desarrollar en los alumnos y docentes habilidades y competencias en el acceso y uso de la información, con el fin de contribuir al aprendizaje autónomo y actualización permanente del conocimiento¹

El PEI fue concebido en la Unidad de Bibliotecas como el mecanismo que les permitiría a los bibliotecarios participar activamente en la integración de una comunidad de aprendizaje, sistema espontáneo de organización que se forma en las instituciones que adoptan un modelo educativo centrado en el aprendizaje y de tipo constructivista.

La UACJ apoyó esta propuesta y expuso desde el inicio su interés en que se estableciera un mecanismo para darle seguimiento al resultado de la visita. Es decir, a la UACJ le interesaba mucho saber cuales de los aspectos aprendidos de la experiencia juarense podían ser trasladados a la realidad de la UCN, cuales requerían de algún ajuste o adecuación e incluso cuáles definitivamente no podían ser tomados en cuenta e implementados en una realidad diferente.

Igualmente, para poder compartir posteriormente esta experiencia con otras instituciones, se asumió desde el principio el compromiso de tratar de documentar los aspectos más relevantes y buscar la manera de publicarlos o presentarlos en foros bibliotecarios.

1. Expectativas previas

Había una serie de expectativas que en la UACJ se tenían sobre los beneficios que el intercambio de estancias podrían propiciar:

- 1) La posibilidad de obtener una retroalimentación sobre la efectividad de las prácticas que ha desarrollado la UACJ; una retroalimentación con valor agregado por provenir de una institución externa, con un alto interés en el tema.
- 2) Conocer con detalle las experiencias y la visión de la UCN sobre la relevancia de los programas de educación de usuarios.
- 3) La posibilidad de contar con elementos que favorezcan la colaboración internacional siguiendo las recomendaciones y propósitos de la UNESCO, dentro del programa de Alfabetización informativa que está promoviendo

¹ *Comunidad de aprendizaje: la nueva Biblioteca de la UCN*. Antofagasta: Universidad Católica del Norte Unidad de Biblioteca y Documentación, junio 2003. p.21

este organismo, con el cual se busca, entre otros objetivos, identificar e impulsar prácticas efectivas de alfabetización informativa en todo el mundo, promover la alfabetización informativa a través de perspectivas regionales y facilitar los intercambios.²

- 4) La oportunidad de identificar algunos aspectos de la realidad del entorno en el que trabaja la UCN que pusieran a prueba los supuestos y fundamentos de las Normas sobre Alfabetización Informativa en Educación Superior, emanada del III Encuentro de DHI y que se está difundiendo en México; es decir, identificar que aspectos de una guía que se espera tenga vigencia en un país como México requerirían modificaciones si se piensa implementar en un país diferente, como Chile. Con este tipo de análisis, se podrá avanzar en la integración de guías generales de aplicación internacional, proyecto que está desarrollando la Sección de Alfabetización Informativa de la IFLA, y que el sistema de bibliotecas de la UACJ apoya por considerarlo importante.
- 5) Identificar los factores generales que favorecen o limitan la implementación y desarrollo de este tipo de programas

2. Análisis de la propuesta de la UCN

Recibir una visita por un período de cuatro semanas, como lo establecía la propuesta de UCN y finalmente se realizó, implica una importante inversión de recursos, si bien no fuertes en el aspecto económico, si de tiempo y de trabajo por parte del personal de las diferentes áreas. Por lo anterior, antes de emitir una respuesta afirmativa a la solicitud, se hizo un análisis detallado de la propuesta. Entre los principales aspectos que se tomaron en cuenta:

Seriedad. La UCN utilizó desde el principio medios y formas de comunicarse que dieron evidencia de la seriedad de sus propósitos.

Compromiso con el tema. Fue importante constatar que los colegas de la UCN efectivamente estaban convencidos de la necesidad de trabajar en proyectos de la educación de usuarios. Esto pudo constatar en documentos estratégicos de su Universidad y de su sistema de bibliotecas, entre ellos los proyectos entregados a su Ministerio de Educación, los cuales les permitieron obtener recursos concursables.

Proyectos concretos. Hay seguramente una gran cantidad de instituciones que tienen interés en el tema, pero desde el punto de vista de nuestras bibliotecas, era

² Abid, Abdelaziz. "Information Literacy for Lifelong Learning". World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council, 22-27 August 2004, Buenos Aires, Argentina

importante que la institución que nos planteaba su interés en visitarnos contara ya con proyectos bien definidos y, por lo tanto, registrados en documentos.

Existencia de una visión de largo alcance. Este aspecto, muy relacionado con el siguiente, se refiere a que nos interesaba asegurarnos, que la institución próxima a visitarnos no consideraba el tema de educación de usuarios como algo de moda o de interés temporal, sino que sus proyectos implicaban dedicarle buena cantidad de esfuerzo en los próximos años.

Posibilidad de establecer una relación de largo plazo. Como se mencionaba anteriormente, atender y realizar una visita de estancia implica un esfuerzo importante de las instituciones; por tanto, es natural que se piense que ésta estancia sería solamente una de las muchas acciones de colaboración que podrán emprender juntas, con un horizonte temporal muy largo.

Es importante señalar que antes de enviar la respuesta afirmativa a la UCN, se tuvo una reunión con los jefes de servicio y personal de la Dirección, prácticamente todas las figuras que en algún momento tendrían que participar en la atención de la visita, para explicarles los detalles del proyecto y pedirles su visto bueno. Esto es importante, porque sin duda este personal tuvo que invertir horas adicionales de trabajo por motivo de esta visita, tanto dentro del horario de oficina, como en las tardes, noches y fines de semana.

3. Organización para la visita

A continuación se describen algunos puntos importantes que se analizaron y acordaron para hacer más productiva y placentera la estancia de los visitantes.

Selección de la mejor época. Este aspecto requirió algunas propuestas y contrapropuestas hasta llegar a un acuerdo. Era importante que los visitantes estuvieran en la UACJ en una temporada de trabajo fuerte en materia de educación de usuarios y cuando las actividades en la Universidad estuvieran en su ritmo normal. Finalmente se seleccionaron las cuatro semanas que comprenden las dos últimas de agosto y las dos primeras de septiembre del 2003.

Apoyos y responsabilidades. Se consideró importante que los visitantes tuvieran claridad en cuanto a los compromisos de diversa índole que nuestras bibliotecas estaban en posibilidades de asumir, para ello se contaba ya con un documento de políticas generales en este rubro, el cual fue actualizado y enviado a la UCN para su conocimiento y acuerdo.

En él se abordan diversos tópicos como los apoyos en materia de espacios de trabajo, traslados, hospedaje, alimentos, equipamiento, acceso a servicios como Internet, faxes y llamadas telefónicas. Tener claridad en estos aspectos es necesario para no arriesgar que la buena relación se deteriore por tener expectativas diferentes sobre cómo se dará en la realidad la visita.

Agenda de trabajo. La integración de una agenda de trabajo bastante detallada para cada uno de los días de la estancia fue otro aspecto que llevó tiempo, tanto en su elaboración como en su análisis y acuerdo con los visitantes; afortunadamente hubo la necesaria flexibilidad de ambas partes.

Sentirse en su casa. Les pedimos a los bibliotecarios visitantes que durante la estancia se sintieran como parte del equipo de la Dirección. Esto tiene su explicación en la proverbial hospitalidad de la ciudad y de la Universidad, pero también porque es más práctico: implica más trabajo y más tiempo el atender a una persona que no se siente en libertad de conducirse con libertad en el lugar visitado.

Buscamos que conocieran todo el contexto. Para entender la forma en que funcionan los programas de educación de usuarios de una biblioteca, es necesario tener una visión panorámica de la institución, así como conocer en su conjunto la manera en que está organizada y cual es la cultura institucional en la biblioteca. En ese sentido, el programa de trabajo consideró que los visitantes tuvieran oportunidad de conocer instalaciones físicas y a funcionarios de toda la Universidad, incluyendo al rector. Igualmente, consideró una visita y estancia breve en las diferentes áreas de la biblioteca.

Apertura total. Para que los resultados de la visita fueran más provechosos, se manifestó desde el principio que los visitantes tendrían acceso a todos los documentos, que se responderían a todas sus preguntas y se les permitiría conocer incluso aquellos aspectos de nuestra situación que constituyen áreas de oportunidad.

Promovimos el aprendizaje participativo. En concordancia con nuestro propósito de hacer sentir a los visitantes como en su casa, les propusimos desde el principio que participaran activamente en las diferentes actividades y sesiones de educación de usuarios, y no sólo como espectadores. Esto significó una fuerte presión para ellos, porque tuvieron que prepararse para impartir juntos un Curso de Acceso a la Información, con todo lo que implica enfrentarse a un escenario completamente diferente al de su realidad cotidiana; sin embargo, el resultado fue muy positivo en términos de experiencias y conocimientos adquiridos.

4. Visita de evaluación a la UCN

En comunicación con la directora de la Unidad de Bibliotecas y Documentación se definió el programa de la visita a la UCN, en mayo del 2004, el cual consideró:

1. Revisar la documentación relacionada con la planeación, los materiales elaborados y la evaluación general del PEI dirigido a académicos.
2. Revisar los materiales y presenciar "in situ" la impartición de los cursos PEI dirigidos a estudiantes de pregrado, con el propósito de hacer posteriormente recomendaciones para mejorar estas sesiones.

3. Realizar tres reuniones de trabajo con el personal bibliotecario para reflexionar de manera colegiada sobre las posibilidades de efectuar mejoras continuas a los contenidos y a los procedimientos del PEI. En la segunda de estas sesiones se contó con la presencia de un profesor que está trabajando cercanamente con el equipo PEI.
4. En la tercera reunión, al final de la visita, el que suscribe entregó sus impresiones generales acerca de los hallazgos encontrados durante la estancia, incluyendo algunas impresiones generales sobre la organización y desempeño de la biblioteca en su conjunto.
5. Presentar dos exposiciones sobre los temas del impacto de la infoalfabetización en la formación de los alumnos y sobre políticas y prácticas de acreditación en programas académicos en México.
6. Como una actividad complementaria, hubo oportunidad de adentrarse un poco en el conocimiento de la forma en que actualmente opera la biblioteca y los cambios que se esperan con la construcción de las nuevas instalaciones. Especial atención se puso a reflexionar sobre el impacto que el nuevo modelo educativo de la UCN y los programas PEI podrán traer sobre la estructura organizacional de la Unidad de Bibliotecas y Documentación.

5. Aprendizajes de esta experiencia

De los resultados de la estancia de los tres bibliotecarios chilenos en las bibliotecas UACJ, así como de la posterior visita de dos semanas de quien esto escribe a la UCN, se pueden enlistar un buen número de conocimientos y experiencias. Enseguida se anotan los considerados como más relevantes, las cuales se presentan sin ningún orden de importancia.

Pudo corroborarse que:

1. Los programas de DHI deben diseñarse e implementarse considerando las características particulares de cada institución
2. La aceptación de los programas educación de usuarios se facilita cuando la institución está transitando a un modelo educativo centrado en el aprendizaje

3. Una vez que los docentes reconocen la necesidad de replantear sus prácticas docentes, las alianzas con los bibliotecarios surge naturalmente
4. Es estratégico establecer alianzas con los profesores más convencidos de la importancia de estos programas
5. Es necesario que los programas se ligen lo más posible a necesidades reales de los estudiantes
6. El apoyo de las autoridades es un factor determinante para el buen éxito de los programas
7. La realización de estos programas implica una labor sacrificada y alta vocación de servicio por parte de los bibliotecarios
8. La participación en este tipo de programas demanda además de los bibliotecarios, una actitud proactiva y comprometida
9. Los bibliotecarios necesitan trabajar en mejorar una serie de conocimientos y habilidades docentes
10. Es importante el que se mencionen los programas de educación de usuarios en los documentos estratégicos
11. Es importante que los primeros esfuerzos de los bibliotecarios en este sentido se realicen con gran calidad, para que los docentes y autoridades otorguen su apoyo a estos programas

Aprendimos, entre otras cosas:

1. Que los estudiantes chilenos de la UCN y los mexicanos de la UACJ tienen una serie de similitudes en sus necesidades y motivaciones, lo que se traduce en comportamientos similares, tanto en aspectos generales como con lo que tiene relación con uso de la información
2. Los dos países tienen antecedentes históricos y problemas actuales en el aspecto educativo que son semejantes, aunque se aprecia un mayor grado de profesionalización de la planta docente en las universidades de Chile
3. La importancia de realizar diagnósticos sobre la situación en que se encuentran los estudiantes antes de recibir instrucción, así como algunas técnicas para realizar este diagnóstico

4. Algunas formas concretas de establecer alianzas con los académicos
5. Lo conveniente que resulta buscar que los académicos encuentren una relación entre los programas de educación de usuarios como apoyo a la acreditación y certificación
6. Lo redituable que resulta ofrecer un pequeño obsequio a los estudiantes y docentes al momento de darles la bienvenida a algunas de las sesiones.
7. Una diversidad de cosas más.

Conclusión

Desde la perspectiva de la UACJ, el intercambio de estancias es un mecanismo altamente benéfico, por lo que recomienda ampliamente su uso y aprovechamiento, ofreciendo abundar en la información sobre los detalles de esta experiencia para quien manifieste su interés.

Bibliografía

- ABID, Abdelaziz (2004). *Information Literacy for Lifelong Learning. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council*. 22-27 August 2004, Buenos Aires, Argentina
- Comunidad de aprendizaje: la nueva Biblioteca de la UCN (2003)*. Antofagasta: Universidad Católica del Norte Unidad de Biblioteca y Documentación, junio. p.21

Elementos para la planeación y diseño de un programa de formación de usuarios en la biblioteca del CIDE

Ma. Olimpia Torres Osorio
Centro de Investigación y Docencia Económicas
México

Resumen

Se describe la experiencia en la planeación y diseño de un programa de formación de usuarios en la Biblioteca del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) destacando como elementos principales para su implementación el análisis de los programas de estudio impartidos en la institución, así como también la experiencia de tres años en la formación de usuarios de la propia comunidad. Por último, se exponen los resultados y conclusiones de este análisis.

Introducción

La posibilidad de acceder hoy en día a través de las nuevas tecnologías de información a la gran variedad de recursos informativos en las bibliotecas ha venido a poner de manifiesto que los esfuerzos realizados desde hace más de una década por los bibliotecarios con relación al aprovechamiento de dichos recursos no son suficientes. Para el bibliotecario, la efectiva explotación de los mismos ha tenido que ver más con indicadores cuantitativos: ¿cuántas veces se usó?, ¿quiénes lo usaron?, ¿qué temas fueron más consultados?, etc. mientras que la comunidad docente de nuestra institución piensa que “la biblioteca se debe constituir en el centro académico, docente y cultural del CIDE, ya que debe ser el centro neurálgico de la institución, en el acceso a la información, en la formación integral de los estudiantes y en el apoyo a los profesores investigadores.”¹

En este sentido, la Biblioteca del CIDE se ve inmersa en un proceso en el que además de considerar su propia experiencia debe integrar en un programa de Formación de Usuarios las necesidades reales de una comunidad académica. Para esto, decidimos que uno de los elementos que nos podría facilitar las cosas y

¹ *Resumen de las reuniones con los profesores investigadores y asistentes de las divisiones de Historia y Jurídicas sobre el nuevo edificio de la Biblioteca.* (División de Historia y Estudios Jurídicos: Mimeo, 2003.) p.1.

proporcionar esta información sería sin duda los programas de estudio de cada una de las materias impartidas en la institución. Mucha es la literatura que abarca y describe las experiencias de instituciones en la implementación de programas similares denominados: Formación de Usuarios, Instrucción Bibliográfica, Educación de Usuarios, Library Literacy o Information Literacy etc., y poca es la literatura en la que se incluye un planteamiento metodológico para iniciar esta actividad, este trabajo toma como base algunos elementos iniciales de la metodología propuesta por Patricia Hernández² destacando principalmente el análisis de los programas de estudio de la propia institución y su experiencia de cuatro años en la formación de usuarios. Cabe aclarar que lo que se expone en este trabajo obedece principalmente a la consideración sobre “lo que intentamos enseñar, a quién queremos enseñar y bajo que condiciones.”³

1. La experiencia

Hace cuatro años, al comienzo de esta actividad, nos enfrentamos a varias dudas sobre la forma y posibilidades de iniciar este camino, las dudas eran muchas y de toda índole, interrogantes que iban desde ¿por dónde comenzar? ¿qué tipo de contenidos incluir? ¿qué tipo de teoría de aprendizaje utilizar?, ¿por y para qué un programa de formación de usuarios?, etc.

La preocupación de iniciar un programa de Formación de usuarios fue reconocida primeramente por el bibliotecario quién en términos de su experiencia identifica la necesidad de un mayor aprovechamiento de los acervos de la biblioteca. A su vez, la comunidad académica plantea que “la biblioteca debe ser la institución fundamental de capacitación y asesoría en cuestiones bibliográficas y de información. En este sentido, se debe promover una cultura del sentido y uso de la biblioteca que debe tener un vínculo social e intelectual con toda la comunidad...”⁴

Estas dos necesidades y esfuerzos habrían de conjuntarse en una meta común, teniendo como elección e inicio un primer nivel de la formación de usuarios denominado: “Instrucción Bibliográfica” que comenzó a impartirse a partir del año 2000. Durante estos últimos cuatro años se ha venido ofreciendo, con el objetivo de “proporcionar a los asistentes de manera general la metodología, procedimientos, y estrategias, necesarias para la utilización de recursos informativos en la preparación de trabajos de investigación”⁵

² Hernández, Patricia. *La formación de usuarios de la información en instituciones de educación superior*, 1998. p. 36-48

³ Svinicki, Marilla D, y Barbara Schwartz. *Formación de profesionales y usuarios de bibliotecas*, 1991. p. 11

⁴ Resumen p.1

⁵ Biblioteca del CIDE. *Temario Introducción a la Biblioteca*, 2003. p.1.

Se pretende que a partir de los contenidos desarrollados, el alumno sea "... capaz de reconocer y refinar sus necesidades de información; así como evaluar y usar esta información a lo largo de su vida".⁶ Es una instrucción dirigida y de carácter obligatorio para todos los alumnos que ingresan a los cinco programas académicos de licenciatura, de carácter obligatorio durante tres semanas repartidas en seis sesiones, en donde se presenta a los alumnos de manera general:

1. La organización, los recursos y los servicios existentes en la Biblioteca
2. Se proporciona al alumno los principios de la investigación y los elementos que le permitirán elegir y delimitar su tema de investigación
3. Se ofrece una visión general de los recursos de información con los que cuenta el alumno a la hora de comenzar una investigación
4. Se proporcionan las estrategias de búsqueda tanto en papel como en los recursos electrónicos
5. Se plantean de manera general los elementos básicos que componen la construcción de las referencias bibliográficas
6. Por último se proporciona al alumno de manera general las estrategias metodológicas necesarias para estructurar un ensayo de investigación

A la par, y durante los dos últimos años, se han concretado esfuerzos relacionados con la formación para los alumnos de los programas de maestría, desarrollando una instrucción denominada "Uso de recursos de información especializada (Maestría en Administración y Políticas Públicas)" con el objetivo de "Desarrollar en el alumno habilidades en el acceso y uso de la información, así como también fomentar una alta demanda en la utilización de la biblioteca y sus recursos a fin de sacar el máximo provecho de los programas de estudio".⁷ Realizada de manera que en una sesión se exponen los recursos de información necesarios para los estudiantes, tiene como requisito que al momento de tomar esta instrucción los alumnos cuenten con la elección de un tema de investigación para su trabajo de tesis, permitiendo que a través de un ejemplo concreto del proceso de investigación se aplique e identifique los recursos necesarios.

El titular de la materia representa el conducto para exponer a la biblioteca la forma y los recursos que se deben plantear en esta sesión. Una de las últimas modificaciones sobre esta instrucción se presentó en este semestre, vinculándose por primera vez a un programa de la materia "Ensayo y exposición" en donde los bibliotecarios, en colaboración con los titulares, diseñaron un programa que deberá apoyar y reforzar los contenidos de la materia.

⁶ Loanne, Snavelly and Natasha Cooper. "Competing Agendas in Higher Education: Finding a Place for Information Literacy". *Reference and user services Quarterly*, vol. 37, num. 1 (Fall 1997). P.1

⁷ Biblioteca del CIDE. Uso de recursos de información especializada (Maestría en Administración y Políticas Públicas.) Biblioteca del CIDE. Agosto 2003. p.1.

Después de cuatro años de experiencia, nos detuvimos para hacer un alto, a fin de integrar un Programa de Formación de Usuarios que pase a un nivel más alto que la instrucción bibliográfica, abarcando por un lado la experiencia y por otro lado considerando otros elementos que en su momento no se incluyeron en un inicio y que ahora fortalecerán el trabajo ya realizado, a continuación la descripción de este proceso.

2. El entorno institucional

El CIDE es una entidad de educación superior que contribuye a la enseñanza, a nivel de postgrado, y a la investigación de los problemas que afronta el país en el nuevo contexto internacional, sobre la base de profesorado y alumnado de tiempo completo con un sentido profundamente profesional, y con el propósito de alcanzar niveles académicos equiparables a los mejores del extranjero.⁸ Junto con el nacimiento del Centro en noviembre de 1974 se crea a la par su biblioteca que tiene como misión "ofrecer el servicio de información necesario para apoyar a los trabajos de investigación y docencia del Centro. El servicio se ofrece prioritariamente a la comunidad CIDE y se hace extensivo a los miembros de otros centros afines y al público en general"⁹. Reconocida en la institución desde sus inicios como una herramienta fundamental e imprescindible para el desarrollo del Centro.

A través de los años y desde el nacimiento de la biblioteca ha ido asumiendo un carácter especializado, reflejado tanto en su colección como en el tipo de usuario al que presta sus servicios en el campo de las ciencias sociales, especialmente en seis áreas: economía, administración, derecho, historia, ciencias políticas y relaciones internacionales.

La Biblioteca ofrece servicios a una comunidad de aproximadamente 400 alumnos, 300 investigadores y académicos y 200 personas de apoyo administrativo. Se encuentra organizacionalmente en un tercer nivel dependiente de una Secretaría Académica que a su vez depende de una Dirección General. Como apoyo en decisiones sobre tópicos relacionados con la Biblioteca existe un Comité de Biblioteca representado por los titulares: de las secretarías General y Académica, el Director de Administración Escolar, el Coordinador de Administración y Finanzas, y un representante de cada División Académica, designado por su director.

Recursos humanos

La Biblioteca cuenta en su plantilla de personal con 21 elementos agrupados y dependientes de una Dirección General y tres Coordinaciones: de Sistemas (1), de

⁸ <http://biblioteca.cide.edu> este sitio se publicará en septiembre 2004.

⁹ CIDE. *Centro de investigación y docencia económicas, A.C. Memoria 1974-1981*. p. 105

Desarrollo de Colecciones y Adquisiciones (8) y de Servicios al Público y Consulta (10) de esta última se subordina un grupo de tres Especialistas temáticos o Referencistas, quienes son los responsables de dos diferentes áreas de especialización: 1. Estudios políticos y relaciones internacionales. Economía y administración pública e 2. Historia y derecho.

Una de las funciones principales del referencista ha sido tanto el desarrollo de los contenidos como la impartición de la Instrucción Bibliográfica. La formación del personal en esta área fue uno de los objetivos que planteó la Dirección de Biblioteca, esperando que en un corto tiempo desarrollaran un perfil con funciones y actividades que respondiera a la propia dinámica del Centro, es decir un perfil de especialista temático. La formación de este personal se ha concentrado en tres diferentes aspectos: Desarrollo de colecciones, Servicio de consulta e Instrucción bibliográfica. Quedando de manifiesto que los referencistas han sido en gran medida los responsables de la instrucción.

Recursos bibliográficos

Los acervos de la Biblioteca constan de aproximadamente 68,600 volúmenes de libros, y 1,200 títulos de revistas, organizados en las siguientes colecciones: Especial, General, Documentos, Reserva, Referencia, Videos y Publicaciones periódicas.

Servicios

Los servicios de la Biblioteca del CIDE son los siguientes: Préstamo a domicilio, Préstamo interbibliotecario, Referencia, Estantería abierta, Fotocopiado, Cubículos de estudio, Préstamo de computadoras portátiles y Servicios electrónicos: Catálogo en línea (BiblioCide), Renovación en línea, Consulta a bases de datos en Línea y CD ROM.

3. Elementos para el análisis

Una de las colecciones denominada "Reserva" establecida a partir del año de 1995 es una colección en donde la Biblioteca del CIDE compila los materiales bibliográficos incluidos en los programas de estudio de licenciatura y maestría. El objetivo de la misma es ofrecer a los estudiantes de manera oportuna, la información requerida por los profesores. Cada semestre se imparten en el CIDE aproximadamente 110 programas

de estudio, de los cuales la Biblioteca recibe entre 80 y 90 programas que incluyen la bibliografía que se utilizará durante el ciclo semestral.

La importancia que representó tener en nuestras manos información relacionada con la forma en que cada uno de los profesores plantea los objetivos de su programa de estudio cada semestre quedó de manifiesto en un momento en el que nos hizo voltear y darnos cuenta que teníamos en nuestras manos, además de otros elementos, uno que podía servirnos de base para recabar información relacionada con las necesidades informativas reales de nuestra población de usuarios.

Objetivo general del análisis

Identificar las necesidades informativas relacionadas con la Biblioteca a través de los programas de estudio de las materias impartidas en el CIDE cada semestre, a fin de implementar un programa de formación de usuarios que responda a estas necesidades.

Objetivos específicos del análisis

1. Determinar la importancia del uso de la Biblioteca en los programas de académicos
2. Identificar la existencia de un vínculo entre los programas académicos y la Biblioteca
3. Identificar el posicionamiento de la Biblioteca dentro de la comunidad académica
4. Conocer el tipo de recursos y servicios más y menos utilizados dentro de los programas de estudio
5. Identificar la importancia del conocimiento de los recursos de información en los programas de estudio

Descripción del análisis

Para este análisis se tomaron como muestra todos los programas recibidos durante los dos últimos semestres, tanto de licenciatura como de maestría, el equivalente a 155 programas, (un 70 por ciento de los programas que en teoría se deberían de recibir.) Cada uno de los programas fue leído para posteriormente identificar uno o varios aspectos referidos a dos grandes categorías, en la mayoría de los casos se mencionan varios aspectos, por lo que las conclusiones finales podrían no coincidir al cien por ciento, los resultados del análisis se presentan a continuación:

- a) Aspectos relacionados con el conocimiento de la Biblioteca.
 - ❖ Con respecto a la mención de la Biblioteca un 19 por ciento incluyó alguna indicación, instrucción o señalamiento sobre la Biblioteca

- ❖ La mención sobre el uso y consulta de otros acervos de otras bibliotecas tuvo un dos por ciento, las bibliotecas referidas fueron de instituciones como El Colegio de México, ITAM y Universidad Iberoamericana
 - ❖ El siete por ciento de los programas destaca la importancia sobre el conocimiento y los recursos informativos de la Biblioteca
 - ❖ La mención sobre una visita a la Biblioteca es incluida en un dos por ciento de los programas, en los que se recomienda visitar a la Biblioteca
- b) El uso y conocimiento de los acervos, servicios y o personal de Biblioteca
- ❖ Un aspecto interesante es la mención al trabajo de Referencista o especialista temático, en un dos por ciento de los programas se sugiere que las dudas relacionadas con alguna fuente incluida en el programa podrán ser aclaradas por el personal de Referencia
 - ❖ El seis por ciento por ciento de los programas incluye algún ejercicio obligatorio relacionado con el conocimiento de los recursos de información de la Biblioteca, destacando así la Importancia del conocimiento de los recursos de información.
 - ❖ La importancia del buen manejo de la información es un aspecto que consideraron varios titulares de las materias, cuatro por ciento
 - ❖ La mención sobre el uso y conocimiento de obras de consulta fue considerada en un 11 por ciento, estableciéndose como una de las prioridades sobre otro tipo de recursos
 - ❖ Mención sobre el uso y conocimiento de fuentes primarias y secundarias se menciona en un siete por ciento, a través de diferentes ejercicios los titulares destacan la obligatoriedad en el conocimiento de este tipo de fuentes

Conclusiones

El análisis de los programas de estudio nos deja en claro que la Formación de Usuarios se puede diseñar tomando como base diferentes elementos: Análisis de la comunidad, análisis de los planes de estudio, análisis de los programas de estudio, estudios de usuarios, etc. En nuestro caso, el análisis de los programas viene a sumarse a las evaluaciones aplicadas a los asistentes en la Instrucción Bibliográfica, en donde los resultados nos han permitido conocer a fondo los intereses, habilidades y a establecer una comunicación abierta con los nuevos usuarios.

En este trabajo los programas de estudio han servido como un elemento para determinar, evaluar y encaminar los esfuerzos de la Biblioteca. Los resultados obtenidos aún están muy lejos de lo que la Biblioteca y la comunidad académica espera, sin embargo nos permitirán establecer prioridades para comenzar a implementar un programa integral de Formación de usuarios.

Se pone de manifiesto la importancia que tiene la academia con relación a la necesidad de encaminar esfuerzos comunes, la importancia del vínculo que se establece viene a consolidar un trabajo que por muchos años sólo era responsabilidad de los bibliotecarios. Estamos concientes que aún falta mucho camino para recorrer, que en esta formación se requiere identificar de manera precisa necesidades de información y necesidades de formación, a fin de considerar no sólo un tipo de usuarios, sino a usuarios con diferentes perfiles.

Bibliografía

- Biblioteca del CIDE (2003). *Temario Introducción a la Biblioteca. Biblioteca del CIDE*. Agosto.
- Biblioteca del CIDE (2003). *Uso de recursos de información especializada* (Maestría en Administración y Políticas Públicas.) Biblioteca del CIDE. Agosto. p.1.
- CIDE. *Centro de investigación y docencia económicas, A.C. Memoria 1974-1981*. (México, CIDE, p. 105.)
- HERNÁNDEZ, Patricia (1998). *La formación de usuarios de la información en instituciones de Educación Superior*. México, UNAM: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Resumen de las reuniones con los profesores investigadores y asistentes de las divisiones de Historia y Jurídicas sobre el nuevo edificio de la Biblioteca*. División de Historia y Estudios Jurídicos: Mimeo, 2003. 5 p
- SNAVELY, Loanne and COOPER, Natasha. *Competing Agendas in Higher Education: Finding a Place for Information Literacy*. Reference and user services_Quarterly, vol. 37, num. 1 (Fall 1997).
- SVINICKI , Marilla D., and , SCHWARTZ (1991), Barbara. *Formación de profesionales y usuarios de bibliotecas*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruiperez.

Espacios para el aprendizaje: una alternativa para incrementar la cobertura de los programas para el desarrollo de competencias informativas

*Darío Hermosillo Aguirre
María del Rocío Méndez Lara
Yulia Otrovskaya
Universidad de las Américas, Puebla.
México*

Resumen

Debido al impacto de la sociedad de la información y del conocimiento, las competencias informativas adquieren cada vez mayor valor y se vuelven una necesidad para las comunidades universitarias. Las bibliotecas académicas han desempeñado un rol importante en el desarrollo de estas competencias a través de talleres, visitas guiadas y programas de DHI. Sin embargo el alcance de la biblioteca hacia sus comunidades ha sido limitado. Para cubrir un mayor porcentaje de la comunidad universitaria, la biblioteca tiene que buscar alternativas a la manera tradicional de impartir sus cursos.

En la Universidad de las Américas, por iniciativa de la Dirección de Bibliotecas, se ha implementado un curso formal de Cultura de la Información, incorporado a los planes de estudio de esta Universidad. Debido al interés que esta asignatura ha generado en los estudiantes, su demanda supera a la oferta, por lo que el curso se ha sometido a un proceso de rediseño que permitirá una mayor cobertura y alcance del mismo a través de la modalidad de espacios virtuales para el aprendizaje.

I. De la alfabetización informativa a la cultura de la información

El término de alfabetización informativa, también conocido como Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI) se ha usado para referirse a la capacidad que una persona tiene para reconocer cuándo necesita información, así como a su habilidad para localizarla, evaluarla y usarla efectivamente para satisfacer sus necesidades de información.¹

¹ Bruce, C. S. *Seven Faces of Information Literacy in Higher Education*, 1997.

La literatura existente muestra que la instrucción sobre habilidades en el uso de información se ha brindado a través de talleres, creación de tutoriales, y cursos insertos en la currícula tomando uno o dos créditos.

En Latinoamérica, este concepto se aplicó en las bibliotecas, principalmente en los niveles de educación superior, en donde se han realizado grandes esfuerzos para proporcionar los conocimientos y habilidades para hacer uso de la información. Al igual que en países como Estados Unidos y Australia, estos cursos son elaborados por los bibliotecarios, quienes en algunos casos, trabajan de manera aislada sin tomar en cuenta los planes de estudio y a la comunidad académica.

Los métodos más usados para la enseñanza de competencias informativas han sido: en línea, en talleres e integrados a la currícula por separado². Dichos cursos y talleres buscan más la solución a problemas inmediatos que una formación para el aprendizaje de por vida. Por ello, el mero acceso físico a la información es insuficiente para poder decir que se cuenta con el conocimiento, ya que éste es el producto de procesar, personalizar y aplicar la información que se obtiene. La destreza en el manejo de las tecnologías no basta para ser apto en el manejo de la información, pero cada día se va convirtiendo en una parte fundamental del proceso de aprendizaje. Gran parte de la literatura ha insistido en la importancia de fortalecer la relación entre la academia y los bibliotecarios, con estos últimos como elementos esenciales de equipos de trabajo para el DHI.

Una constante de la literatura sobre DHI en México es la necesidad de insertar en la currícula y/o dar valor curricular a los talleres y cursos de DHI. Se menciona también de manera frecuente la necesidad de normas para el DHI y organismos reguladores que estandaricen modelos educativos, pero partiendo de la biblioteca, la cual se aísla, en algunos casos, del trabajo académico. El valor de los esfuerzos en DHI radica en la constante preocupación por insertarlo en los modelos educativos; en la "Declaratoria: función de la biblioteca y los nuevos modelos educativos orientados al aprendizaje" se menciona que si los universitarios contaran con habilidades informativas se propiciaría: "el formar profesionales más competitivos, la elevación del índice de eficiencia terminal, el interés por la actualización permanente del conocimiento, la cultura, así como un mayor desarrollo científico y tecnológico".³ En este mismo documento se menciona por primera vez en nuestro país el término de "cultura sobre el uso de la información".

Ramírez Leyva⁴ propone la redefinición del concepto de "alfabetización informativa" o DHI, sugiriendo el concepto de "cultura de la información"; Ramírez

² Small, R.V., Zakaria, N. and El-Figuigi, H. «Motivational Aspects of Information Literacy Skills Instruction in Community College Libraries», 2004.

³ Cortés, J. et al. *Declaratoria: función de la biblioteca y los nuevos modelos educativos orientados al aprendizaje*. Ciudad Juárez, Chih: UACJ. 1999.

⁴ Ramírez Leyva, E. *Reading, Information Literacy and Information Culture*. http://cuib.unam.mx/investigacion/soc_inf/soc_inf2.htm, 2001

Leyva menciona que no basta con limitar las recomendaciones y estándares a una serie de habilidades técnicas y talleres aislados de las necesidades de la comunidad y de la academia, sino que es necesario emplear un concepto dinámico que abarque:

- El mejoramiento de las facultades intelectuales
- El diseño y desarrollo de diversos medios y formas de comunicación así como los formatos que son necesarios para generar conocimiento
- La mejora no sólo de la comunicación, sino de la comprensión
- Socializar la información, es decir, expandir, extender su uso a todas las esferas de la actividad humana

2. El curso de la “Cultura de la información” en la Universidad de las Américas, Puebla

El papel tradicional del bibliotecario en las instituciones de educación superior en nuestro país ha sido el de organizador y proveedor de información; sin embargo, una biblioteca académica sólo tiene sentido de ser si forma parte activa de la vida académica del campus. De esta forma, el personal profesional de la biblioteca se convierte en un agente quien participa en la docencia universitaria y desarrolla innovaciones pedagógicas con ayuda de las tecnologías y los recursos de información.

Partiendo de esta premisa, en la Universidad de las Américas, Puebla, se creó el puesto de profesor bibliotecario a partir del semestre de otoño de 2002, considerando que para desempeñarse como académico, el bibliotecario debería tener por lo menos el grado de maestría, pues entre sus funciones se encontraría la investigación y la dirección de proyectos de tesis, entre otros. Además, se consideró que debería tener una especialización en algún área académica además de la bibliotecología, ya que sólo así podría tener una mayor participación en los programas institucionales y eventos académicos. Se contempló también dentro de este perfil el desarrollo de cursos que fomenten en la comunidad una cultura de acceso y uso de la información que le permita aprovechar todos los recursos y servicios disponibles; además de contribuir, como miembro de la facultad y en colaboración con ella, en el desarrollo de los acervos y recursos de la biblioteca.

En la primavera de 2003 se introdujo el curso “Cultura de la Información”, como parte de los programas de estudio de esta universidad. Entre los aspectos que se tratan están:

- Conceptos principales sobre cultura de la información
- Brecha digital
- Manejo de recursos de información tradicionales y digitales

- Comunicación y producción del conocimiento a través de diferentes tecnologías
- Habilidades en la definición de problemas de investigación
- Planeación y organización de la investigación
- Elaboración de citas bibliográficas
- Evaluación de la información
- Organización, análisis, síntesis y comunicación de la información
- Ética y legalidad en la cultura de la información

En este año se incorpora el curso “Metodología de la investigación” en el Departamento de Hoteles y Restaurantes y “Técnicas de investigación en relaciones internacionales”. En el mediano plazo se desarrollarán también los cursos formales de “Fundamentos de bibliotecas digitales” y “Administración del conocimiento”.⁵

3. Implementación del curso “Cultura de la Información” a través del Sistema Integral de Telecomunicación Educativa

En la primavera de este año se impartió por primera vez el curso «Cultura de la información» en una modalidad a distancia y dentro de un espacio grupal; en este caso, a través del SITE. La principal ventaja de impartir cursos en esta modalidad es que el instructor tiene la oportunidad de aplicar diferentes estrategias, tales como el aprendizaje basado en problemas, simulación, grupos de discusión, etc.; sin embargo, también se enfrentan retos importantes. Para la primera etapa (primavera 2004), el curso tenía más elementos de una clase tradicional que de una clase en esta modalidad, siendo que el uso de estas tecnologías requiere el desarrollo de métodos y herramientas pedagógicas diferentes a las usadas en una clase presencial.⁶

Durante las sesiones de primavera de 2004 se encontró que:

- Es importante motivar a los usuarios para aplicar sus habilidades de comunicación, así como su participación en los diferentes foros de la clase. Por lo tanto, es determinante el papel del profesor como facilitador y líder en estos foros a fin de orientar a los alumnos, incentivar su participación y resumir sus comentarios para cerrar cada sesión
- La participación de los alumnos en los tópicos de discusión fue más alta en comparación con su participación en clases presenciales

⁵ Méndez Lara M. del R., Ostróvskaia, Y.A. y Hermosillo Aguirre, J. D. “La academización del personal de las bibliotecas de la Universidad de las Américas, Puebla”, 2004

⁶ Fahracus, E. R., Chamberlain, B. et al. “Teaching with electronic collaborative learning groups”, 1999

- La asesoría presencial a usuarios disminuyó en relación con las sesiones presenciales
- La organización planeada y anticipada de cada sesión es fundamental para el éxito de las mismas. Al contrario de una clase presencial, en esta modalidad existe una posibilidad mínima para la improvisación
- Para cada unidad u objeto de aprendizaje debe existir un objeto de información, un objeto de contenido, práctica y evaluación
- Las dinámicas de trabajo dentro de cada sesión son fundamentales para mantener el interés de los estudiantes
- La necesidad de retroalimentación se incrementa en la modalidad a distancia en comparación con las sesiones presenciales
- Aunque se piensa que en los espacios grupales existe poca flexibilidad por parte del profesor, la retroalimentación recibida permite una comunicación constante con los estudiantes y la definición del rumbo de las sesiones de manera flexible

Con base en esta primera experiencia, se iniciaron las modificaciones correspondientes al curso de Cultura de la información, a fin de tener un nuevo modelo para el semestre de otoño 2004. Para ello, en verano de este año el equipo de profesores bibliotecarios impartió el Seminario de Cultura de la Información, en la modalidad a distancia a profesores de esta institución, a través del Departamento de Capacitación y Evaluación de la Facultad. La intención de este seminario fue motivar la participación de los académicos, ya que al trabajar en colaboración con este Departamento, el seminario adquirió valor curricular; además, de esta forma se impulsa la cultura de la información en la Universidad. A raíz de la demanda generada por este seminario, se ha planeado la impartición del mismo para este semestre, enfocándolo ahora a las necesidades específicas de cada facultad.

Para el semestre de otoño de 2004, el curso "Cultura de la información" sólo se abrió en su modalidad SITE, permitiendo con ello expandir el alcance a nuestra comunidad, permitiendo llegar al doble de estudiantes que en una clase tradicional.

4. Uso potencial de los espacios grupales como herramientas en los programas para desarrollo de competencias informativas

Desde hace algunos años, en los principales foros de especialistas en bibliotecología se ha venido discutiendo el papel del profesional de la información en el desarrollo de las competencias informativas en estudiantes, así como el trabajo colaborativo con la academia para fomentar estas competencias. En nuestro país, instituciones que se han centrado en el desarrollo de estos aspectos, han alcanzado logros importantes (a través de sus bibliotecas y sus equipos de trabajo), destacando la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez con su programa permanente de Desarrollo

de Habilidades Informativas y su importante Encuentro bianual de DHI, El Colegio de México y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, sólo por nombrar algunas. Por otro lado, algunas universidades iniciaron la actualización de sus programas educativos con la meta de formar profesionistas con las competencias necesarias para enfrentar los retos de la llamada “sociedad de la información”. Esta reestructuración de los programas educativos implica, por la naturaleza y orientación de los mismos, la participación activa del personal profesional de la biblioteca en su rediseño.

Por otro lado, el uso de tecnologías en la educación no es nuevo, se inicia como un proceso de almacenamiento de información en diversos formatos hasta llegar al uso de las computadoras, las cuales introducen un nuevo elemento: la capacidad de interacción con el usuario.⁷ Este nuevo elemento ha incrementado las posibilidades de alcance de los programas educativos. Un ejemplo importante de la aplicación de las tecnologías de información en el ambiente educativo es el uso de los espacios personales, espacios grupales, espacios virtuales, etc., los cuales permiten integrar diferentes herramientas de comunicación y aprendizaje dentro de un sólo ambiente que facilita los diferentes tipos de interacción que cada una de estas herramientas brinda por separado.

A través de las colecciones y acervos digitales de las bibliotecas se puede apoyar el proceso de enseñanza incorporándolas a los espacios personales y grupales. Estos espacios permiten la integración de los servicios (incluidos los talleres y programas de competencias informativas) y recursos de la biblioteca en los programas de las diferentes escuelas de la universidad. El objetivo principal de estos ambientes es el de poner a disposición de los usuarios una serie de herramientas para crear áreas virtuales. A continuación se definen los conceptos básicos en la terminología de espacios virtuales.

5. Espacios personales

En estas áreas se pueden integrar los objetos de información que el usuario necesita para desempeñarse en una materia, en su universidad, en su trabajo, etc.; a esto se le conoce como espacio personal.⁸ describen los espacios personales como áreas definidas por el usuario para organizar la información requerida para “actividades intensivas” de información o bien de información que es adecuada a las preferencias y necesidades individuales del usuario. Esta puede incluir unidades de información utilizadas frecuentemente, actividades desempeñadas regularmente, agentes personales y diferentes mapas de la biblioteca generados como resultado de la

⁷ Ostróvskaya, Y.A. y Galeana de la O, L. *Espacios de aprendizaje altamente interactivos*. 2004.

⁸ Reyes Farfán, N. and Sánchez, A. *Library and Center for Research in Information and Automation Technologies*. 2003.

navegación sistemática a través de la colección. En un espacio personal el usuario puede acceder a todos sus servicios y recursos a través de una interfaz que le presente estos de una manera uniforme.

Espacios grupales

Son espacios virtuales en donde los usuarios se pueden encontrar para actividades de intercambio de información.

Espacios grupales explícitos

Son creados dinámicamente por un líder de grupo o facilitador, quien se convierte en el dueño del espacio y define o controla a los participantes.

Espacios grupales implícitos

Pueden ser generados automáticamente cuando una cantidad de usuarios con intereses o perfiles similares es detectada⁹ (Sánchez, J. A., et al, 2001).

Interacción y funcionalidad de los ambientes virtuales

Los espacios colaborativos constituyen la herramienta perfecta para el aprendizaje a distancia ya que fortalecen y motivan el autoaprendizaje además de facilitar la construcción social del conocimiento. (Ayala, G., et al, 2001). Idealmente, los usuarios deben ser capaces de moverse entre sus espacios personales y grupales de manera transparente.

Para contar con una funcionalidad mínima un espacio personal debe contar con la capacidad para detectar, lanzar las aplicaciones y monitorear los servicios de biblioteca, en tanto los espacios grupales deben permitir la visualización de los usuarios que estén presentes y disponibles en un momento determinado, contener mecanismos que permitan la comunicación entre sus integrantes y realizar anotaciones sobre los recursos de la biblioteca.(Sánchez, J.A. et al., 2001).

La comunicación y la interacción en los espacios grupales

Moore (1989) identifica tres tipos de interacciones:

- Estudiante-profesor
- Estudiante-estudiante y
- Estudiante-contenido

⁹ Sánchez, J. A., Proal, C., Carballo, A., Pérez, D. and A.R. Carballo. Personal and Group Spaces: Integrating Resources for Users of digital libraries, 2001.

Respecto a la relación estudiante-profesor y estudiante-estudiante, el sistema permite a los usuarios hacer y contestar preguntas de compañeros y profesores. Además, el estudiante puede trabajar en equipo, de manera individual, e interactuar con sus compañeros y profesores.¹⁰ (Sutton, L.A., 2001).

En cuanto a la interacción estudiante-contenido, el estudiante trabaja con material diseñado previamente, logrando que éste aprenda a su propio ritmo, en el momento y lugar deseado; aquí los audios, los videos y los impresos son muy útiles, ya que éstos determinarán los tipos de comunicaciones a utilizar (síncrona o asíncrona), y permitirán a los participantes mejorar la interacción persona a persona dentro de la educación a distancia.¹¹

Comunicación síncrona

Se habla de este tipo de comunicación cuando el intercambio de información dentro de estos espacios se puede hacer en tiempo real, logrando una comunicación simultánea y en el momento preciso.

Comunicación asíncrona

En este tipo de comunicación las personas pueden enviar y recibir sus mensajes en cualquier momento, aunque no de manera simultánea.

Este tipo de comunicaciones se utilizarán dependiendo del objetivo de cada sesión, ya que en la comunicación síncrona las contribuciones entre profesor y estudiante son espontáneas y se obtiene retroalimentación inmediata, además de que los usuarios pueden estar al tanto del curso. Mientras que en la comunicación asíncrona el estudiante cuenta con más tiempo para estructurar sus ideas sin tener la presión del tiempo. Esto tiene como ventajas una mayor flexibilidad respecto a lugar y tiempo para el aprendizaje, permitiendo la reflexión para que el estudiante pueda preparar adecuadamente una respuesta. Quizá la mayor desventaja de estas herramientas es que este tipo de comunicación frecuentemente disminuye el nivel de motivación e interés, debido al periodo de espera para la respuesta del profesor o de sus compañeros.

Interacción formal e informal

Dentro de los espacios de aprendizaje existen interacciones formales dónde el profesor establece fechas, tiempos para comunicaciones, reglas y formatos

¹⁰ Sutton, L. A. «The Principle of Vicarious Interaction in Computer-mediated Communication», 2001.

¹¹ Chen, H. *Final Paper: Synchronous Versus Asynchronous Interaction*. EMC598 Arizona State University, 1998.

específicos, es decir, los estudiantes deben seguir un protocolo ya creado por el profesor, lo que limita en cierta forma al estudiante. Debido a esto, es recomendable que exista una interacción no tan estructurada que permita la comunicación informal, la cual ayudará al estudiante a contar con la confianza necesaria para expresarse cuando lo considere necesario. La comunicación informal se realiza sin tomar en cuenta horarios, lugares físicos, de manera espontánea, donde los temas son libres, de tal manera que pueden cambiar conforme se vaya dando la interacción. Se ha comprobado que esto mejora la efectividad instruccional y el desempeño de los estudiantes. Algunas aplicaciones funcionando dentro de programas de educación a distancia son: Ubique (<http://www.ubique.com>), ICQ (<http://www.icq.com>) y Jabber (<http://www.jabber.com>).¹²

Ambientes de aprendizaje para la cultura de la información

Dado que Internet es uno de los medios preferidos por los estudiantes universitarios para acceder y recibir información, las bibliotecas, como entes facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje, deben rediseñar sus servicios con la finalidad de alcanzar a mayores comunidades de usuarios. En un espacio grupal se fomenta el aprendizaje colaborativo, permitiendo que los profesores y bibliotecarios estructuren de forma integral los recursos de aprendizaje e información en un ambiente basado en las competencias informativas necesarias para los futuros usuarios de la información. Los espacios grupales permiten incorporar los elementos de la educación tradicional con los últimos avances digitales, permitiendo a los usuarios y a las comunidades de aprendizaje acceder en cualquier momento y de manera sencilla a la sesión que requieran y a los recursos y servicios que necesitan.

Al utilizar los espacios personales y grupales, el acceso a los servicios digitales se hace transparente al usuario, al contrario de los servicios de las bibliotecas tradicionales y de los sitios de Internet, en donde el usuario tiene que salir de ciertos recursos y servicios para entrar a otros.

Hasta ahora los espacios personales y grupales se limitan a ser comunidades virtuales, en donde las principales actividades de los usuarios son leer y escribir, ignorando por completo el valor que los recursos de información de una biblioteca podrían aportar en estos espacios.

En el caso de la Universidad de las Américas, Puebla, el primer paso para migrar hacia esta modalidad de enseñanza ha sido la adaptación del curso "Cultura de la Información", a través del SITE (Sistema Integral de Telecomunicación Educativa), el sistema de la universidad para cursos a distancia. El SITE ha

¹² Contreras Castillo, J., Favela, J., Pérez Frago, C. and Eduardo Santamaría del Ángel. "Informal Interactions and their implications for online courses", 2003

estructurado un modelo pedagógico con dos concepciones fundamentales: por un lado, se busca que la persona posea una capacidad que se resume como “aprender a aprender” o “aprender a ser” como apoyo básico para poder vivir en el cambio y, por el otro, una capacidad de pensamiento altamente desarrollada para criticar la realidad existente y crear la futura; estas dos concepciones son usadas, a su vez, para establecer una serie de supuestos que en conjunto dan un marco de referencia sólido a los quehaceres educativos del Modelo del SITE;¹³ paralelamente a esto, el equipo de profesores bibliotecarios trabaja en un proyecto colaborativo con la Universidad de Colima: “Espacios de aprendizaje altamente interactivos” en donde se pretende integrar en un sólo espacio transparente y amigable los servicios digitales de la Biblioteca de la Universidad de las Américas, dotándolos de un sistema de comunicación mediante CENTERS (CollaborativE INformal INTERaction System), un sistema de comunicación informal, desarrollado en la Universidad de Colima. Con la fusión de estos dos elementos, se agrega toda una serie de tareas que permitirán al usuario:

- Contactar al bibliotecario para ayuda en línea (referencia virtual)
- Revisar documentos en línea (Poseidón)
- Observar y manipular objetos de información: tesis digitales, reserva digital universitaria, catálogo en línea y bases de datos.

El resultado que se espera de este proyecto “es un ambiente virtual para enseñanza a distancia en el que, a través de actividades programadas, los estudiantes y profesores puedan interactuar de manera similar a una clase presencial. Este ambiente incluirá las siguientes herramientas: sistemas de monitoreo, edición colaborativa y revisión digital de documentos, acceso centralizado a recursos y servicios de bibliotecas digitales, mensajería instantánea, charlas en línea y foros de discusión, además de facilidades de audio y video”¹⁴ (Ostróvskaya, Y. y Galeana de la O, L., 2004). Se ha planeado que la primera fase del proyecto se concluya a finales de este año. Se espera que este proyecto proporcione la pauta para investigaciones futuras que provean una plataforma flexible para el diseño e impartición de cursos a distancia que promuevan, entre otras cosas, el uso de Internet 2.

Para probar la eficacia de las herramientas en desarrollo, serán aplicadas en el curso “Cultura de la Información” que actualmente se imparte por el SITE. “En este curso, se evaluarán los sistemas y sus adaptaciones, además de la interacción que permitan a los usuarios. En la fase de operación del producto, se continuará el

¹³ Porras, L., López, J.A. y Santos, A. *Modelo Educativo SITE 2000*. [en línea] <http://www.udlap.mx/~site/> (Consultado el 21 de agosto de 2004)

¹⁴ Ostróvskaya, Y.A. y Galeana de la O, L. *Op Cit.*

¹⁵ Méndez Lara M. del R., Ostróvskaya, Y. A. y Hermosillo Aguirre, J. D. *Op. Cit.*

lazo colaborativo monitoreando la aplicación del sistema a cursos en ambas instituciones” (Ostróvskaya, Y. y Galeana de la O, L., 2004).

Conclusiones

El alcance de los programas para el desarrollo de competencias informativas en ocasiones se ve limitado por diferentes factores: falta de personal, ausencia de espacios físicos, de infraestructura, entre otros. A fin de cubrir un mayor porcentaje de la comunidad universitaria, la biblioteca tiene que buscar alternativas a la manera tradicional de impartir sus cursos. El alcance, flexibilidad, actualización constante y comunicación de los espacios grupales, los convierten en la herramienta ideal para el desarrollo de competencias informativas.

Además de ser sitios donde las personas pueden enriquecer sus conocimientos y consultar a expertos sobre sus inquietudes, los espacios grupales representan una alternativa que permite el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias informativas, a través de la formación de comunidades de aprendizaje en línea. En dichas comunidades cada persona puede adquirir y compartir información a su propio y se pueden crear grupos de usuarios que compartan las mismas necesidades de información, para ser guiados por especialistas. Por otro lado, los espacios grupales constituyen un elemento natural para la socialización del conocimiento, ya que a través de ellos confluyen la combinación internalización y externalización de las ideas de quienes participan en ellos.

Un aspecto de los espacios grupales no explorado ni explotado hasta ahora, es el uso potencial de agentes para la integración de comunidades virtuales basadas en los estilos de aprendizaje. En este caso la idea principal es que el agente obtenga retroalimentación a través del perfil personal de cada usuario, con la finalidad de integrar grupos de trabajo con base en los estilos de aprendizaje de los usuarios, dependiendo de las metas y actividades de aprendizaje del espacio grupal.

Con base en la experiencia dentro de este grupo de trabajo, se puede concluir que los espacios grupales representan una gran oportunidad para el desarrollo de competencias informativas. Se ha visto que esta modalidad de enseñanza brinda una serie de ventajas además de nuevas líneas de investigación por explorar. Parte fundamental del éxito de un espacio grupal depende del trabajo colaborativo entre los bibliotecarios profesionales, los académicos y los ingenieros en sistemas. En la medida en que estos tres actores se integren, los programas para el desarrollo de competencias informativas tendrán un mayor impacto en las comunidades a quienes están dirigidos; de esta forma el bibliotecario puede participar de manera más activa en su comunidad, y el impacto de su labor se reflejará en la calidad de la formación y el aprendizaje de sus usuarios, es decir, el desarrollo de la cultura de la información de la comunidad a la que sirve,¹⁵ (Méndez Lara M. del R., et al, 2004).

Bibliografía

- AYALA, G., Sánchez, J. A., Sol, D. (2001). *Improving the Quality of Digital Services and Collections for Large Communities: Research issues. Proceedings of International Conference on Knowledge-Based Intelligent Information Engineering Systems & Allied Technologies* - (KES'2001, Sept. 6-8, Osaka, Japan.), IOS Press, 743-747.
- BRUCE, C. S. (1997). *Seven Faces of Information Literacy in Higher Education*. [en línea]. <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.htm> (Consultado el 21 de agosto de 2004).
- CHEN, H. (1998). *Final Paper: Synchronous Versus Asynchronous Interaction*. EMC598 Arizona State University. [en línea] <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcissac/disted/final98/finalhc.html> (Consultado el 31 de noviembre de 2003).
- CONTRERAS CASTILLO, J., FAVELA, J., PÉREZ FRAGOSO, C. and Eduardo Santamaría del Angel. (2003). *Informal Interactions and Their Implications for Online Courses*. *Computers and Education*. 42(2).pp.149-169. 2003.
- CORTÉS, J. et al. (1999). *Declaratoria: función de la biblioteca y los nuevos modelos educativos orientados al aprendizaje*. Ciudad Juárez, Chih: UACJ.
- FAHRAEUS, E. R., CHAMBERLAIN, B. et al. (1999). *Teaching with Electronic Collaborative Learning Groups: Report of the ITiCSE '99 Working Group on Creative Teaching of Electronic Collaborative Learning Groups*". ITiCSE '99 Working Group Reports 31(4), pp. 121-128.
- MÉNDEZ LARA, M. del R., OSTRÓVSKAYA, Y. A. y HERMOSILLO AGUIRRE, J. D. (2004). *La academización del personal de las bibliotecas de la Universidad de las Américas, Puebla*. Poster presentado en *Amigos 2004: "consorcios en la sociedad del conocimiento"*, Sta. Catarina Mártir, Cholula, Puebla del 12 al 14 de febrero de 2004.
- MOORE, M. G. (1989). *Three Types of Interaction*. *The American Journal of Distance Education*. 3(2), pp.1-6.
- OSTRÓVSKAYA, Y.A. y GALEANA DE LA O, L. *Espacios de aprendizaje altamente interactivos*. (Recuperado de Internet en agosto 21 de 2004.)

- PORRAS, L., LÓPEZ, J.A. y SANTOS, A. *Modelo Educativo SITE 2000*.
[en línea] <http://www.udlap.mx/~site/>. (Consultado el 21 de agosto de 2004).
- RAMÍREZ Leyva, E. *Reading, Information Literacy and Information Culture. White paper prepared for the U.S. National Commission on Libraries and Information Science and the National Forum on Information Literacy*.
[en línea] http://cuib.unam.mx/investigacion/soc_inf/soc_inf2.htm (consultado en febrero 11 de 2004).
- REYES FARFÁN, N. and SÁNCHEZ, A. (2003). *Library and Center for Research in Information and Automation Technologies*.
- SÁNCHEZ, J. A., Proal, C., Carballo, A., Pérez, D. and A.R. Carballo. *Personal and Group Spaces: Integrating Resources for Users of digital libraries*. In Proceedings of the 4th Workshop on Human factors in Computer Systems (IHC 2001), Florianópolis, Brazil, Oct. 15-17.2001.
- SMALL, R. V., ZAKARIA, N. and EL-FIGUIGI, H. (2004). *Motivational Aspects of Information Literacy Skills Instruction in Community College Libraries. College and Research Libraries* 65(2),pp.96-121.
- SUTTON, L. A. (2001). *The Principle of Vicarious Interaction in Computer-mediated Communication. International Journal of Educational Telecommunications*. 7(3). pp. 223-242.

¿Asociación o soledad en la introducción de un curso de habilidad informativa?

Viggo Gabriel Borg Pedersen
Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología, NTNU
Noruega

Resumen

La habilidad informativa debe ser un importante factor en el mejoramiento de la calidad de la educación superior en Noruega. En este marco, se puede considerar que los bibliotecarios tienen las herramientas para poder hacerlo y la iniciativa para emprender estas mejoras. La relación entre el personal de la biblioteca y el de la Facultad de Ciencias fue más cercana y más frecuente cuando se estableció y se mantuvo un curso de habilidades informativas. Gracias a ello nuestra visibilidad y posicionamiento aumentó. La red de la biblioteca de la NTNU está siendo usada de manera diferente a la de antes. Los usuarios no vienen a la biblioteca, los bibliotecarios van hacia ellos, buscan el encuentro en sus oficinas de trabajo.

Introducción

La biblioteca de la NTNU ha sido tradicionalmente un conocido y respetado acervo de conocimiento. Los usuarios han venido a la biblioteca en busca de información y el personal ha satisfecho sus necesidades.

El ambiente de información está cambiando rápidamente. La cantidad de información disponible en el formato digital ha aumentado dramáticamente. La manera para acceder a ésta, al igual que la velocidad de acceso, ha cambiado porque nuevas herramientas de software y hardware han sido desarrolladas.

Estos continuos cambios y la carencia de la estandarización en la tecnología de software y hardware, incrementa la complejidad de encontrar y seleccionar la información relevante de alta calidad.

Cada individuo dispone de tiempo limitado para tratar con toda esta información. El conocimiento de cómo manejar esta información eficientemente es por lo tanto valiosa.

Los continuos cambios descritos anteriormente definen un nuevo perfil de las bibliotecas; éstas pasan de ser un acervo de información a ser un mediador de conocimiento.

Este artículo trata sobre la introducción de un curso de habilidades informativas dirigido a estudiantes graduados de la Facultad de Ingeniería Ciencia y Tecnología (FICT).

La facultad tiene alrededor de 250 académicos, cerca de 380 estudiantes de doctorado y aproximadamente de 2500 estudiantes de postgrado y licenciatura.

Se puede pensar que dada dicha situación, la biblioteca es visitada por numerosos usuarios que buscan información de calidad. Sin embargo, no es el caso, del año 2000 al 2003 el número de visitantes en dos principales sucursales de la biblioteca disminuyó 20 por ciento.

El número de búsquedas en el paquete del Science Direct Journal de la NTNU incrementó 30 por ciento de febrero 2003 a febrero 2004. Otros recursos en línea disponibles en la red de la biblioteca tienen el mismo crecimiento. La biblioteca de la NTNU está asumiendo satisfactoriamente este avance, podemos notar que el autoabastecimiento es estimulado.

1. El curso y sus cambios

Explorando el paisaje

El terreno delante de nosotros era en cierto grado virgen –una tierra de oportunidades. Tradicionalmente, los estudiantes del FICT tenían muy poca instrucción en habilidades informativas. Algunos estudiantes de la facultad se gradúan sin haber usado ninguna de las oportunidades que ofrece la biblioteca.

A los estudiantes de licenciatura de Ingeniería Civil se les ofreció un curso de orientación de 45 minutos en su segundo periodo, el cual trataba del uso de la biblioteca y de otras instalaciones. Además se dio un curso de cuatro horas a los estudiantes que participan en el tema “Expertos en equipos”. Este curso fue impartido en las tardes en un salón grande de lectura. Ninguno de estos esfuerzos fueron parte del programa de estudios.

Los estudiantes de arquitectura y de ciencias naturales de la NTNU han tenido un tipo de instrucción para buscar, evaluar y usar información por muchos años en sus bibliotecas departamentales. Estas áreas han tenido tradicionalmente un programa de estudios que solicita un uso activo de la biblioteca. Además, la biblioteca de la NTNU ha ofrecido un curso de una semana de habilidades informativas a los estudiantes de doctorado.

La facultad del FICT ofrece estudios vocacionales en diez líneas de estudio [Anexo 1]. Tradicionalmente, estos estudios han sido orientados en gran medida a un programa fijo. La política de enseñanza se mueve ahora hacia un aprendizaje basado en solución de problemas. El cambio en la política de enseñanza es un resultado de La Reforma de Aptitud en Noruega, un proyecto aprobado por el Parlamento del país.

El Parlamento sostiene que un desarrollo competitivo y un aprendizaje para toda la vida, deben ayudar a proveer a los negocios noruegos y a la sociedad con la aptitud necesaria para obtener un fundamento para la creación de valor y la provisión de servicios, tanto para el sector privado como para el sector público.

La reforma fue adoptada en la NTNU al enfocarse en la calidad de la educación e investigación, progreso en el estudio de los alumnos y en una internacionalización.

En términos prácticos, los estudiantes deben tener mayor atención por parte de sus tutores o profesores. Deben capacitarse intensamente durante todo el semestre. Los exámenes obligatorios al final de un curso deben ser sustituidos por la evaluación continua y la observación de cada estudiante. Una acción tomada para llegar a este cambio es la introducción de un aprendizaje basado en problemas.

La necesidad de los estudiantes de la FICT por adquirir conocimiento de cómo se debe manejar información especializada es, por lo tanto, mayor que la de antes.

Las Habilidades Informativas que el FICT sigue

Habilidad Informativa puede tener diferentes definiciones que pueden variar, según los tipos de personas a quienes va dirigida, según la situación en la que se está, etc.

Candy¹ sugiere en su artículo que la habilidad informativa es una disciplina o un campo específico. Él expresa que éste es un fenómeno muy reconocido en la educación superior en donde las habilidades que son involucradas en una disciplina o campo de estudio son, por lo general, diferentes en una menos familiar, área de investigación.

Conocer a los usuarios y sus necesidades es de suma importancia cuando se decide qué nivel y contenido debe tener un curso de habilidades informativas. El mejor camino para obtener ese conocimiento es por trato directo con los estudiantes y sus tutores. El conocimiento acerca de la política de enseñanza universidad/facultad y el programa de estudios del estudiante da información adicional acerca de los usuarios y sus necesidades.

Estos hechos acerca de los estudiantes del FICT fueron establecidos y muy bien observados cuando se realizó el bosquejo del curso:

- Su tiempo es valioso y limitado
- Son usuarios con una gran habilidad para manejar computadoras
- Traen tarea específica dada por sus tutores para resolver
- Necesitan resolver tareas complejas sin un fin establecido
- Son considerados novatos en habilidades informativas
- No son un cuerpo uniforme; difieren en edad, pasado, experiencia en la vida y capacidad mental

¹ Candy, Phillip C. *Mining in Cyberia: Researching Information Literacy for the Digital Age. Information Literacy Around the World. Advances in Programs and Research*, 2000.

- Quieren volverse estudiantes independientes y autodirigidos
- Consideran que las habilidades informativas serían útiles en trabajos futuros.

Obviamente, no podíamos hacer un curso que cubriera todas las necesidades de instrucción de habilidades informativas de los estudiantes del FICT. Los esfuerzos tenían que ser concentrados y, por lo tanto, el contenido del curso y el nivel serían influenciados.

- Los hechos anteriores tuvieron que ser considerados
- Los recursos de enseñanza disponibles en la biblioteca eran limitados
- La cantidad de conocimiento que una persona es capaz de retener y recordar es limitada; la saturación no permite aprender
- Decidimos concentrarnos en lo que somos buenos

Encontrar información eficientemente podría ser un embotellamiento en el proceso de resolución de problemas del estudiante. Aquí la biblioteca tiene mucho que ofrecer y sugerir en dónde puede ser encontrado lo que se busca. La biblioteca conoce como se debe organizar de información y cómo puede ser hecha una búsqueda eficientemente.

Evaluar la información es otra área en donde la biblioteca tiene una aptitud especial. Esta ofrece una red de información segura y de calidad. Enfocándose en la información disponible en la red de la queríamos mostrar qué puede ser información de calidad. La interacción entre los estudiantes y su profesor debe ser también parte de las habilidades de instrucción para evaluar información.

Los estudiantes del FICT que venían a este curso debían traer su propia tarea. La extensión de información requerida tenía que ser decidida por ellos mismos. Haciendo tales juicios debe ser parte de la capacitación dada por su tutor entre el personal académico de la facultad.

El resolver la tarea aplicando la información correcta y el uso de ésta sería la parte de la capacitación dada por el tutor del estudiante. La biblioteca iba a dar información sobre las reglas de propiedad intelectual y como hacer referencias.

Debido a que la información en formato digital es un área de compromiso para la NTNU, se decidió concentrarse en encontrar y evaluar este tipo de información.

La biblioteca tuvo ahora una sugerencia en las importantes limitaciones del curso: enfocarse en encontrar y evaluar información.

¿Asociarse o trabajar solo?

¿Qué se tendría que hacer para que los estudiantes del FICT prestaran atención en este curso? Los estudiantes del FICT ponen mucha atención a lo que sus profesores recomiendan. La asociación con los miembros de la facultad fue lo más importante al establecer este curso.

La experiencia de St. Olaf College describe que la asociación con los académicos es esencial para un programa de habilidad informativa. El especialista en información, Hans De Vries, de la Universidad Técnica en Delft, dio el mismo consejo.

Descubrimos que la iniciativa para hacer e implementar el curso tenía que ser de la biblioteca. Ser muy concreto era muy importante. La biblioteca proponía el contenido del curso y las fechas en que se realizaría el mismo. En la implementación del curso fue muy importante basarse en la política de enseñanza de la universidad. Así era muy difícil para la facultad y su personal evitar dar apoyo. Con la reforma de aptitud en Noruega y el cambio en la política de enseñanza necesitaron el apoyo de la biblioteca.

Se decidió concentrarse en una línea de estudio de la facultad. La idea fue que si pudiésemos dar una serie de cursos exitosos para estudiantes en una línea determinada, otros líneas seguirían.

La persona encargada en el área de estudio de Ingeniería Civil fue persuadida para apoyar la implementación en el curso de habilidades informativas

Cooperación docentes-biblioteca

Las culturas de la facultad y de la biblioteca difieren mucho en la NTNU. La cultura de la FICT está interesada en la destreza de la asignatura, en la investigación y en la autonomía. Como se trabaja con diferentes líneas de estudio cada una con necesidades especiales, la biblioteca tiene una perspectiva más interdisciplinaria.

Tradicionalmente, la biblioteca ha sido introvertida y esperaba que los usuarios fueran hacia ella. La modestia ha sido una pasión entre muchos bibliotecarios. Por esa razón muchos de ellos permanecerán al margen. El principio debe ser que la biblioteca tome la iniciativa porque la biblioteca puede y quiere.

Los bibliotecarios de ingeniería son poco especializados en esa área. Por otro lado, los usuarios de la biblioteca tienen muy poco conocimiento de todo el trabajo que sucede detrás de los mostradores de ésta. Los patrones tuvieron que ser cambiados y nuevas formas de cooperación tuvieron que ser establecidas.

La visibilidad y el posicionamiento de la biblioteca entre el personal científico de la facultad fue de suma importancia cuando se buscó apoyo en implementar el curso. La misma experiencia fue hecha en el St. Olaf College.²

Pude obtener visibilidad y posicionamiento entre los miembros de la facultad debido al hecho que tengo un muy buen conocimiento de tecnología y asuntos técnico en mi área, y porque mostré interés genuino en aprender más. Mi historial educativo es Maestro en ciencias de Tecnología Marina egresado de la NTNU. Mi

² Hutchings, Elizabeth O. Fister, Barbara; MacPherson, Kris. *Changing Landscapes. Enduring Values: Making the Transition from Bibliographic Instruction to Information Literacy.*

experiencia de trabajo varía desde marinero, pescador y mecánico, hasta ingeniero en industria e investigación.

Como parte de mi trabajo, me reúno con el personal científico de la facultad en sus oficinas a menudo como sea posible. Durante estas visitas trato de encontrar que puedo hacer por ellos y evado enfocarme en lo que ellos pueden hacer por la biblioteca. Trato de pasar más tiempo discutiendo temas científicos que temas relacionados a la biblioteca.

Un número de profesores han expresado su satisfacción por el hecho que la biblioteca venga hacia ellos y activamente ofrezca servicios, o más aún, les pregunte qué tipo de servicios necesitan.

He tenido un número de recomendaciones en becas de profesores que quieren que extienda mis conocimiento de ingeniería. Viajar y explorar proyectos de investigación en el extranjero y mirar al uso de información en esos proyectos, he podido mejorar la colección de recursos en la biblioteca de la NTNU. Esto es realmente apreciado por el personal científico de la facultad. Encontrar soporte entre el personal científico no fue, por lo tanto, tan difícil.

Lo mismo, sin embargo, no fue el caso entre muchos colegas de la biblioteca de la NTNU. Esto debió ser un serio obstáculo para establecer el curso. Las culturas de la biblioteca son un tanto conservativas.

Al enfocarse en detalles, igualdad de ofertas para todos los usuarios de la biblioteca y la más alta calidad posible en todos los esfuerzos es una pasión entre muchos bibliotecarios. Hacer algo mal o el no haber pensado en todos los posibles problemas antes de que surjan es un tanto "pecado mortal" para muchos bibliotecarios.

El nuevo enfoque proactivo en donde la biblioteca contactó al personal de la facultad y sugirió un curso y qué debía incluir, condujo hacia una clarificación interna que consumió tiempo. Con la ayuda de unos pocos colegas alentadores y la administración de la biblioteca se manejaron los desafíos internos. Establecer e implementar el curso tuvo ahora suficiente apoyo, el siguiente paso sería trazar los detalles del mismo.

Implementación

La persona a cargo de la línea de estudio de ingeniería civil fue activamente aconsejada en cómo el curso debía de ser implementado.

Se decidió examinar el curso en los estudiantes de ingeniería civil que iban a escribir su tesis de maestría. Se esperaba que estos estudiantes estuvieran altamente motivados en prestar atención en un curso de habilidades informativas, debido a que muchos de ellos tendrían una necesidad por la información de cómo escribir una buena tesis. Un factor muy importante en estimular el aprendizaje profundo es la alta motivación. Necesitábamos éxito al primer intento.

El curso no iba a ser obligatorio. La tradición en la NTNU es la participación voluntaria en estos cursos. Debido que estos estudiantes no siguieron las lecciones, se decidió concentrar el curso en un día completo.

El curso debía ser una mezcla de conferencias interactivas y capacitación donde los estudiantes trabajaran en encontrar información para sus tesis. La definición del tema sería el enfoque principal de los estudiantes/tutores, como también el procesamiento de la información. Limitando los participantes del curso a 30 por sesión, queríamos establecer un ambiente para la participación activa por parte de los estudiantes en las conferencias.

El curso debía enfocarse en los recursos disponibles de información en formato digital en una red computacional. Las facilidades de enseñanza debían tener acceso de computadoras en línea y acceso a equipo audiovisual.

La cooperación con la facultad nos dio acceso a sus recursos para la enseñanza. Decidimos usar el sistema de manejo de aprendizaje de la NTNU LMS (Sistema de Manejo de Aprendizaje) activamente. Esta es una gran infraestructura para comunicación entre el profesor y estudiantes, distribuyendo material del curso y haciendo exámenes y evaluaciones en línea.

El personal científico de la facultad debía motivar a los alumnos para ir al curso. Todos los arreglos prácticos se dejaron en manos de la biblioteca.

El modelo del curso es el siguiente:

- Un curso de un día completo
- Cuatro horas de conferencias interactivas
- Tres horas de capacitación por medio un trabajo de tesis
- Un máximo de 30 estudiantes en cada grupo
- Facilidades de enseñanza con acceso a computadoras en línea
- Integración del curso en el sistema LMS de la universidad – evaluación del curso requerida.

Entre las conferencias y la instrucción se tuvo un descanso de 45 minutos. Las conferencias fueron divididas en cuatro sesiones de 45 minutos, con un intermedio de 15 minutos. Dos personas de la biblioteca estuvieron presentes todo el tiempo durante las conferencias y la sesión de instrucción.

Evaluación del curso

Un requerimiento fue evaluar el curso a través de la retroalimentación por parte de los participantes del curso. El sistema LMS de la NTNU tiene módulos que permiten que se hagan valoraciones en-línea por medio del ingreso al sistema LMS o por el uso de correo electrónico. Es de vital importancia la forma en la que se hacen las

preguntas en esta forma de evaluación. El sistema LMS de la NTNU permite un número de posibilidades de preguntas; opción múltiples, si/no, preguntas abiertas donde el candidato da su opinión.

El análisis de la evaluación de la retroalimentación es hecha fácilmente por medio del sistema LMS. Un número de presentaciones pueden ser escogidas. Un ejemplo es incluido [Anexo 2]

La evaluación es utilizada para:

- Tener la opinión de los participantes del curso
- Recibir sugerencias para posibles cambios
- Convencer a otras áreas de estudio acerca de introducir cursos de habilidades informativas
- Justificar el uso del personal de la biblioteca.

Surgieron algunas sorpresas cuando se leyeron y analizaron las formas.

¡Destacados en la evaluación!

Evaluación hecha en el curso

Los estudiantes fueron acercados en un número de maneras: 64 por ciento de los estudiantes que contestaron la evaluación mencionaron que sus profesores universitarios les habían dicho acerca del curso. La cooperación con los miembros científicos de la facultad es por lo tanto, de vital importancia para hacer que los estudiantes atiendan.

90 por ciento de los estudiantes hubieran querido tener ese curso durante el cuarto semestre. Ahora ellos estaban en su noveno semestre.

Al mirar esta respuesta, recuerdo la opinión de varios profesores de la universidad acerca del curso. Ellos decían: "Los estudiantes necesitan el curso, pero no tienen tiempo." Varios estudiantes me preguntaron durante las conferencias por qué no habían tenido este curso en una etapa más temprana, era extremadamente útil y necesario, comentaban.

El curso en general fue definido como bueno o muy bueno por el 98 por ciento de los estudiantes.

Dos meses después hicimos otra evaluación

Alrededor de 96 por ciento de los estudiantes respondieron en la evaluación que el curso había sido de utilidad.

Comentarios dados por los estudiantes en la respuesta anterior:

“He aprendido mucho acerca de trucos de búsqueda. Pude ser capaz de encontrar mucha información de calidad. Ahora conozco “nuevos” métodos para buscar información. Estoy más consciente acerca de cómo hago mi búsqueda. Las opciones de alerta son muy útiles. He ahorrado mucho tiempo. Me he vuelto muy eficiente en mi proceso de recuperación de información. Es más fácil encontrar lo que busco.”

61 por ciento de los estudiantes cuestionados expresan que las bases de datos son más importantes al solucionar sus asignaturas. Sólo un 3.6 por ciento menciona que Google es más importante al resolver sus tareas.

93 por ciento de los estudiantes cuestionados, prefieren tener conferencias interactivas con ejercicios en un grupo pequeño.

93 por ciento de estudiantes cuestionados prefieren un curso de un día completo.

El uso de recursos - indicadores

Un indicador de impacto de los cursos, es la estadística de uso de recursos de información en formato digital.

La estadística se tiene que usar con cuidado. No tenemos otra manera de medir el cambio en uso de los recursos en formato digital. Un ejemplo es el paquete de Knovel de libros electrónicos. En septiembre 2004 fueron visitados 354 títulos. En octubre 2003 fueron visitados 78 títulos. Indica que el uso ha aumentado en el mismo tiempo que empezamos con cursos para los estudiantes de FICT. Knovel es uno de los recursos en cuales concentramos en el curso.

Luego la estadística de Knovel nos da resumen de palabras clave más utilizadas. En septiembre 2004 fueron: heat exchanger, gas turbine, heat transfer, concrete, cement y welding. Esto indica que son personas de la FICT que han buscado información.

Otro ejemplo es el Engineering Village–Compendex etc. En septiembre de 2004 el número de búsquedas fueron 5629, desde 368 distintos IP direcciones. En septiembre 2003 el numero de búsquedas fueron 2520, desde 204 distintos IP direcciones. El Village es otro recurso que enseñamos a los estudiantes durante el curso.

Estos resultados, junto con los de la evaluación, son indicaciones de que los estudiantes están contentos y aprenden algo por el curso.

2. Actualmente

Nuestro portafolio de cursos implementados

En el primero semestre: 20 minutos para informar a los estudiantes (FICT) acerca de la biblioteca en general. Se hacen las presentaciones junto con la administración de estudios de NTNU.

Por iniciativa de la biblioteca se trabajó con la administración de estudios. Tenemos un acuerdo de seguir con esta información para los nuevos estudiantes.

A todos los estudiantes (FICT-600 personas/año) en el octavo semestre se les ofrece un curso de habilidades informativas. Tenemos acuerdos con todas las líneas de estudios del FICT de seguir con este curso.

A todos los estudiantes doctorados (FICT-100 personas/ año) se ofrece un curso de habilidades informativas. Este curso es muy parecido al curso que hacemos para los estudiantes en el octavo semestre. Habíamos mostrado, con el curso para los estudiantes en el octavo semestre, que teníamos un producto muy útil. Entonces fue muy fácil obtener apoyo entre el personal científico para implementar el curso a los estudiantes de doctorado.

3. Planes futuros

Cursos

- Ofrecer cursos en inglés
- Sitio de tutoría en Internet
- A los estudiantes del FICT se les ofrecerá un curso de introducción de 90 minutos en su cuarto semestre
- A todo el personal científico en la facultad del FICT se le ofrecerá el mismo tipo de instrucción en habilidades informativas que se les da a los estudiantes
- El personal científico en un área de estudio ha atendido un curso de 4 horas. Los estudiantes los animaron
- Incremento de la carga de trabajo en la enseñanza

La biblioteca de la NTNU va a establecer equipos para manejar la actividad del curso que fue en aumento. Los miembros del equipo tendrán enseñanza como prioridad primaria. Sólo una persona de la biblioteca va a estar disponible durante el curso.

INFOBILA

4. Desarrollo del curso

Los cursos pasarán por evaluaciones continuas. La biblioteca trabajará haciendo cursos de habilidades informativas obligatorios para todos los estudiantes del IVT.

5. Conclusión

La relación estrecha y frecuente entre el personal de la biblioteca y el de la facultad de ciencia fue de suma importancia cuando se estableció y se mantuvo el curso de habilidades informativas. La modestia debe ser mantenida a un mínimo nivel.

Es importante establecer de forma correcta los límites del curso. ¡No puedes hacer todo! Limitar el curso a los aspectos en los que biblioteca es buena.

El haber integrado el curso en el sistema LMS de la universidad abrió acceso a una muy buena plataforma de comunicación y a un número de herramientas útiles.

La evaluación del curso fue muy útil para convencer a otras líneas de estudio implementar el curso. Puede ser también usada para justificar el uso de los recursos del personal de la biblioteca. Una evaluación del curso positiva estimula la moral entre el personal de la biblioteca. La carga de trabajo debe ser repartida entre un número de personas.

Bibliografía

CANDY, Phillip C. (2000). *Myning in Cyberia: Researching Information Literacy for the Digital Age*. In: Bruce, Christine and Philip C. Candy, eds. *Information Literacy around the World. Advances in programs and Research*. U.K. Koala Books.

HUTCHINGS, Elizabeth O.; FISTER, Barbara; MacPHERSON, Kris. *Changing Landscapes, Enduring Values: Making the Transition from Bibliographic Instruction to Information Literacy*.

ANEXO 1

Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología

La Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología de la NTNU fue establecida siguiendo una reorganización el 1 de enero del 2002. La facultad usa la abreviación noruega "IVT" y cubre los siguientes departamentos:

Ingeniería civil y de transporte
 Ingeniería de energía y proceso
 Ingeniería geológica y recursos minerales
 Ingeniería estructural
 Tecnología marina
 Diseño ingenieril y materiales
 Ingeniería del petróleo y geofísica aplicada
 Ingeniería de producción y calidad
 Diseño de productos
 Ingeniería hidráulica y ambiental

ANEXO 2

Retroalimentación de la evaluación en el *site* del curso

1. ¿Cómo te enteraste del curso?

Póster	:	33.3 por ciento
Curso Obligatorio	:	0.0 por ciento
Página Web de la Facultad	:	2.4 por ciento
Página Web de la Biblioteca	:	0.0 por ciento
Por tu profesor	:	64.3 por ciento

6. ¿Qué piensas acerca del tiempo del curso en relación con los estudios?

En buen tiempo	:	4.8 por ciento
El curso debió haber sido durante los cuatro primeros semestres	:	90.5 por ciento
No contestaron	:	4.8 por ciento

15. ¿Tu opinión global del curso?

Malo	:	0.0 por ciento
Bueno	:	76.2 por ciento
Muy bueno	:	21.4 por ciento

Evidence-based Assessment for Information Literacy Programs

Gabriela Sonntag

California State University San Marcos

Introduction

Instruction programs have proliferated across the United States and in major universities around the world. Information literacy abilities are clearly outlined in the *Standards for Information Literacy Competency for Higher Education* as published by the Association of College and Research Libraries. And positions for instruction or information literacy librarians can be found in most professional want ads. There are many excellent publications on developing and implementing information literacy programs. Workshops are regularly offered that help librarians become effective teachers. And the literature also offers plenty regarding student learning outcomes and how to measure if our students are learning.

1. But what about assessment?

Denise Troll (2002) explains the quandary:

We don't really know what the library is expected to contribute to the institution's mission. Though libraries have traditionally operated and received budget increases without having clearly articulated objectives and performance measures, we have to wonder whether we will continue to win support for our initiatives in the current strained economy and networked environment of freely accessible web-based information without conducting meaningful and convincing outcomes assessments.

In hard budget times, with competing demands on human resources as well as space limitations, libraries are developing information literacy (IL) programs. We require funding for librarians and resources, establish time-intensive collaboration with faculty and students, and install of instructional computer labs with high-end technology for teaching students, faculty and community groups. This cannot continue without evidence that the program has a profound impact on the educational mission of the institutions. The focus of my study is to gather evidence to justify an

information literacy (IL) program. This evidence is critical to proving the effectiveness of the program and must be more than anecdotal. It must be systematically gathered over time, and must be reported regularly to the institutional administration. My presentation will share the model we are using and urge other librarians to develop and make available similar data for use by all who are developing and justifying an information literacy program.

2. Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices

Begun in 2000 under the auspices of the Institute for Information Literacy of the Association of College and Research Libraries, the Best Practices initiative aims to gather broad input into those characteristics that provide a guide for developing and implementing information literacy programs. These characteristics were reviewed numerous times in national forums, were finalized and adopted in 2002. More information is at the website. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm> "The characteristics (of best practice) are primarily intended to help those who are interested in developing, assessing, and improving information literacy programs."

They are further described as follows:

The characteristics also provide a framework within which to categorize the details of a given program and to analyze how different program elements contribute to attaining excellence in information literacy programming. Because the characteristics are descriptive in nature and the result of a meta-analysis of many programs, they may also be useful for benchmarking program status, improvement, and long-term development. Thus one goal of this effort is to provide assessment measures.

Ten characteristics for Best Practice are delineated and gathered under broad headings: Mission statement, Goals and Objectives, Planning, Administrative and institutional support, Articulation with curriculum, Collaboration, Pedagogy, Staffing, Outreach and finally Assessment/Evaluation. The latter category is broken down into both the evaluation of the **program performance** and of **student learning**. Information Literacy Programs can be measured in terms of student learning because if the students who are involved in the program are learning, then the program is having an impact. If we can measure how much they have learned, then we can prove how much of an impact the program has. But student learning only partially contributes to the evaluation of the program as much of what we teach – critical thinking computer literacy, problem-solving and lifelong learning, directly

affects student learning in all their courses. So to measure the true value of the program, we must have additional measures. We want to gather data that provides evidence that our program has an impact, that it is effective, and that contributes to the process of continual improvement.

For the program evaluation, the Best Practices document provides suggestions. The assessment checklist includes 1) a process for ongoing improvements is in place; 2) goals are being met, 3) program performance evaluation is integrated with other institutional and accreditation evaluations, and 4) both formative and summative, short term and long term methods of assessment are being used.

This document is extremely helpful in providing a plan for gathering data on the inputs of a program. Unfortunately this document does not provide us with either a checklist or examples of the kind of data or outputs we need to gather to measure the success of our programs. Even with a mission statement, goals and objectives, institutional support all in place, how do we measure the impact the program has on student success?

3. Best practice for higher education

The nine principles of Best Practice for Higher Education Assessment were outlined by Astin, et. al. in 1992. These nine principles form a framework for understanding assessments and have become the touchstone for assessment discussions. A review of this document confirms that all aspects of the Best Practice characteristics described above are included. But it also fails to provide a checklist for what evidence we can gather to provide evidence of success for library instruction programs. The nine principles can however be used, along with the Best Practice document already discussed, as a starting point to develop a comprehensive program assessment plan.

We can take each principle and discuss both aspects – student learning and program impact – as we list the type of measures used to assess each of these aspects.

Principle # 1. The assessment of student learning begins with educational values

Our core values guide decision making and planning. If the campus values independent learning, inquiry, multiple perspectives, then it surely values the library where students learn independently, delve into sources other than those prescribed by a class and seek a diversity of opinions on a topic. Additionally if the institution values educational support, lifelong learning skills, and inclusive learning, then it does not consider library education as remedial but values a strong information literacy program that provides classes for all students including non-traditional students – those from under-represented groups, those with disabilities,

international students, and the adult learner . If the institution values teaching over research, then it values a strong instruction program in the library not just in the classroom.

We note here that the word campus and library in the previous discussion can be interchangeable. That is, if the library does not hold these values then the program will not be strong. If the library administration values collections or services above all else, then the IL Program will languish from lack of support. If having space for meeting rooms is more important than instructional computer labs in the library then the instruction librarians will not have a venue for providing effective instruction.

What evidence can we gather to support the value of our program? Aligning campus documents with the IL Program goals and values is a beginning (Gratch, 2000). Campus mission, goals, planning documents, provide a starting place for gathering evidence to support a strong IL Program. Information literacy concepts and language must be in all campus and program educational and student learning outcomes documents. If IL is included as a student learning outcome in the general education program and/or in the various disciplinary programs then not only can we garner support for the IL Program but we must begin to gather evidence that the IL Program is meeting these expectations. Course syllabi from general education courses will show information literacy instruction and library-use assignments. Statistics will show that librarians provide extensive instruction to the General Education curriculum and to the various other academic programs.

	Fall 02/Spring 03	Fall 03/spring 04	Difference
General Education	32	40	25%
Other programs	141	187	24.5% growth

CHART ONE Instruction by target courses

Another measure is the amount of time that the librarians spend with students. This would include hours at the reference desk, the hours spent with students during individual reference appointments, and the time spent in front of a class teaching as well as the number of hours spent preparing for each of these teaching opportunities.

Principle # 2. Assessment is most effective when it reflects an understanding of learning as multidimensional, integrated, and revealed in performance over time.

Learning is complex and what we know is as important as what we can do. We have realized this with Information Literacy assessment. Students may be able to pass a paper and pencil test filled with library jargon, but they may fail miserably

when asked to solve a problem that requires demonstrating information literacy skills. We must develop measures of the intellectual concepts and analytical framework needed to be information literate. We must measure attitudes, behavior, and values over time.

Therefore assessment must employ diverse measures that include performance measures to reveal change, growth, and an increasing degree of integration. We have a strong case for IL Program instruction that teaches not just the basic search strategies and buttons to push but rather the fundamental underlying concepts. The *Information Literacy Standards for Higher Education* (ACRL, 2000) provide us with the curriculum for a strong IL Program complete with performance indicators and outcome measures. This comprehensive document is the basis for building and developing the IL Program and for assessing its impact on student learning.

These Standards are taught in our IL classes, they are used when developing a lesson plan and for assessing the students. For example most of the classes we teach have a corresponding webguide created specifically for the course (see Education at: http://library.csusm.edu/course_guides/education/edu_622.asp). Data shows that students use these course guides that librarians create as part of the IL Program. From Sept 2003 to September 2004 we have tracked usage of both the subject guides and the course guides as shown in Table 2.

	Distinct Visits	% of total library	Hits
Subject guides	41,766	2.94 %	181,463
Course guides	29,294	2.06 %	185,665

CHART TWO Use of course guides and subject guides

We also use the Standards to assess student learning. In the various classes I teach students answer specific questions as one measure of learning. Examples of these one-minute papers (Angelo; Cross 1993) include: What is the difference between a popular and a scholarly journal? How do we evaluate a website? Why is it important to cite your sources in a research paper and why do we use a style manual to do so? If the data from these questions are compared across courses and over several years we have data to show not only student learning but also the impact of the IL Program. Other librarians measure learning using pre/post tests, rubrics for midterm and final projects, etc.

Are these standards integrated over departmental curricula and/or course curricula? The IL Program uses the Standards and we have mapped them over the curriculum for the General Education Program (see http://library.csusm.edu/departments/IL_Program/currmap.htm.) We have also mapped these over the curriculum of the various academic programs using their core required courses. The major core courses in a discipline include appropriate information literacy outcomes

that are sequential and assessable. See Business as an example (http://library.csusm.edu/departments/ILProgram/ILprogram_projects/buscomp/index.html).

Aggregate data on the measures of student learning could be compiled for specific majors such that we could theoretically say that business majors over time have answered the student learning questions correctly in 75% of their classes or 10% more than Psychology majors thus concluding that our Business students have benefited from the IL Program more than the Psychology majors. We can also track which subject and course guides on the Web get most usage. Thus we could conclude that Psychology or Business majors are benefiting most from our program. As each librarian is assigned to the various academic programs, the librarian can gather the aggregate data by measuring student learning in the courses where s/he teaches and making conclusions based on that data for that specific academic program.

Principle # 3. Assessment works best when the programs it seeks to improve have clear, explicitly stated purposes

The purpose of the library instruction program can vary depending on the focus of the campus and the library. If the campus would like the library to be a large computer lab then it will put pressure on the library to buy less books and more computers. If the faculty would like the library to be a research collection it will request materials for the collection that more closely match their research needs rather than the needs of the undergraduate students.

Educational goals and expectations are compared with performance. The goals of each department and academic program are reviewed to see if they are supportive of inclusion of information literacy instruction. For example our General Education program has as one of the key goals "Accessing, analyzing and using information." Additionally each academic program has formally established student learning outcomes for their major. These documents are reviewed for language such as: "all our graduates develop a thirst for continuing education and know how to access and evaluate information" or in psychology "students should be able to use relevant technology and should demonstrate information competence." In economics the "students should take an economics topic, research it, synthesize information, develop conclusions and then be able to communicate this information to others in [simple] language." These are only examples of language in the various student learning outcomes documents. And they dovetail nicely with the IL Program goals.

The IL Program has this vision – 1) to offer more classes integrated throughout the various academic Programs on campus and 2) to target these classes so that they start in the first year at a basic introductory level and progress through the core courses for each major at a discipline-specific and advanced level. To accom-

plish this vision the Program website (<http://library.csusm.edu/departments/IL Program/>) outlines these goals:

1. To provide information literacy instruction to all students by incorporating activities into all General Education courses. This is our main focus. So how many classes are given for GE courses? Are they increasing? Is the increase the same as the increase in the number of sections offered? Or is this increase a larger percentage of total GE courses than before? These are the kinds of questions we want to ask to determine IL Program impact in the General Education.

TOTAL INCREASE	FALL 02/SPRING 03 =141	FALL 03/SPRING 04 = 187
GE	42 = 29.7% of total	56 = 29.9% of total
Disciplinary Instruction	99	131

CHART THREE General Education library classes

2. To provide course-integrated instruction in collaboration with the faculty and in alignment with course objectives. (See some examples on the IL website <http://library.csusm.edu/departments/ilp/collaboration.asp>.) When working with faculty we do not offer tours or other marginal support. Our objective is to work within a course and gear our activity specifically to the course objectives.
3. To provide orientation and consultation to faculty. Additionally our goal is to work with faculty to provide them with a better understanding of the library services and of the IL Program. We consult with faculty at all times to prepare our program to better meet the needs of the students. We work collaboratively.

	COURSES	WORKSHOPS	OTHER
Fall02/Spring 03	141	12	0
Fall 03/Spring04	187	25	56

CHART FOUR Instruction in courses vs. workshops/tours

We measure progress toward this goal with statistics that tell us what courses we are teaching and at what level. We see for example that in the Spring semester 2004 we reached 3065 students which is equal to 55 per cent of the students registered that term. This is up from 40 per cent in the year 2002/2003. So our program

is reaching more students. In September 2003 we taught 45 classes over 60 hours reaching 1374 students. In September 2004 we taught 57 courses over 75 hours reaching 1881 students. As seen in the following chart this is a significant increase which we attribute to the new teaching spaces provided in the Kellogg library. Keeping these statistics and publicizing them will allow us to justify the 3 teaching labs in the new Library.

Date	Number	Contact hours	Students
Sept 2003	45	60	1374
Sept 2004	57 or 26.6% increase	75 or 25% more	1881 or 36.9% more

CHART FIVE Comparison of classes taught and students reached

Principle # 4. Assessment requires attention to outcomes but also and equally to the experiences that lead to those outcomes

We want to focus not just on the end product but on the journey along the way. Focus on the curriculum, the teaching and the student efforts. Assessment can help us understand which students learn best under what conditions and therefore we can improve. Which experiences impact student learning? Do we have evidence of positive experiences? The literature tells us that students learn better when hands-on activities are included shortly after a demonstration of key concepts and it also supports small group activities. We know that course-integrated library instruction that is closely tied to student need in the form of an upcoming assignment or project is more effective than instruction that is unrelated to the course goals and objectives.

The steps to effective assignments can provide one measure of impact. http://library.csusm.edu/departments/IL_Program/effective_assignments.asp. Well-planned assignments that are clearly library related and carefully guided with plenty of feedback to the students and with support from the library are the vehicle for teaching information literacy skills. The instruction must be delivered in an effective, relevant, class presentation at the time of need. The more we study what experiences help student learn better, the more we can improve our program and improve student learning. Student comments on instruction can provide one clear measure of their perception of a good learning environment. When student comments say we want more hands-on time” we know that they appreciate being able to try out what they are learning.

We can also gather data on the number of courses that include hands-on activities in the labs and compare them to the student answers on the learning questions at the end of class. We look for a correlation between the hands-on experience and the student understanding of the key concepts as revealed in their answers.

The experiences we want to track also include those that occur at the reference desk or in a reference appointment. Long a part of the services we provide we now want to measure the impact. Students make appointments with subject-specialty librarians who spend between 45 minutes to one hour of time with them providing in-depth help. The question is what is the relationship of these appointments to the courses that we teach? How many of the appointments are actually follow-up from a class presentation? We know that of the students who attended a reference appointment between 1999 and 2001, 31 per cent had attended a library instruction session for their course and 87 per cent were following up on a course project. Many times librarians will contact a professor and arrange for a library instruction session following up on student reference appointments. Thus the student experiences can be enhanced by the IL Program and we can measure changes in the reference appointments based on the increase in instruction offered.

Principle # 5. Assessment works best when it is ongoing not episodic

The primary goal of assessment is to provide input to a program and provide impetus for change. It is geared to answering "questions about which students learn, what they learn, how well they learn, and when they learn, and explores how pedagogy and educational experience develop and foster student learning" (Maki, 2002). Our revision to various class lesson plans is based on informal or anecdotal assessment. However data can be gathered on the type of questions asked during the reference appointment to establish weaknesses in the type of instruction offered.

Other measure include data that allows us to assess our program by linking a series of activities over time. For example we use pre/post tests or we have several similar assignments over the course of one class to measure student learning. This data over time can be used to get a picture of Program efforts not just student learning.

Institutional data is also collected that can help us measure our programs. For example we want to measure whether the freshmen seminar that teaches students information literacy and college success strategies, is actually making an impact. A study conducted between Fall 1999 and Fall 2002 shows that on average 71.6 per cent of students that take the freshman seminar continue in college the following year compared to 65.8 per cent of freshmen who did not take the course. Campus surveys can include questions related to library services and functions. Our data shows that students, faculty and staff are supportive of the instruction program. In a survey conducted in Spring 2004 the participants were asked to rate the quality of workshops and classes offered by the library and to rate how important these workshops and classes were to them. The following chart shows the results.

Not at all important	Somewhat important	Neutral	Important	Very important	Don't know	Average	CSU mean
31	33	129	176	224	164	3.89	3.87
Very Dissatisfied	Dissatisfied	Neutral	Satisfied	Very Satisfied	Don't know	Average	CSU mean
3	23	101	183	154	353	4.00	3.89

Chart six

The difference is also seen in 4-year graduation rates. These show that of the students who take the freshmen seminar 55% are either have graduated or still enrolled at the beginning of the 5th year since entry. This compares with only 49% for all freshmen.

Continuation Rates	All freshmen 65.8 %	GEL students 71.6 %
Graduation rates	All freshmen 49 %	GEL students 55 %

Chart Seven. First year seminar (GEL) student success

Another measure of improvement is to collect the same examples of performance over various semesters. The same freshmen seminar course has students write annotated bibliographies. These serve as data to measure improvement of our instruction methods over time and across various sections of the course on any given year.

Principle # 6. Assessment fosters wider improvement when representatives from across the educational community are involved

No part of the campus community stands alone as learning is a campus-wide responsibility. This is nowhere more true than in a library instruction program that is imbedded into General Education courses and in the academic programs. Assessment must include input from all the various stakeholders. The IL Program evaluation must include faculty, students, administration, student affairs, alumni and employers. Input from all these stakeholders must also be multi-dimensional and continuous over time. Inputs to our Program evaluation include course syllabi, assignments, library class presentation materials, course guides, student responses to questions, academic program student learning outcomes and more. We have had faculty forums on IL standards and on incorporating IL into their assignments. We ask faculty to regularly evaluate our presentations. The primary evidence of suc-

cess that we have collected to date is the rate of faculty who repeatedly request instruction every semester. These faculty reaffirm the value of our program.

Principle # 7. Assessment makes a difference when it begins with issues of use and illuminates questions that people really care about

Assessment must produce evidence that is credible, suggestive and applicable to necessary decisions. We want to know how information will be used and by whom before we embark on assessment. The process starts with a question, to inform and guide a continuous improvement cycle. The questions asked should be tied to goals and to action plans formed from those goals. We hypothesize that if a student were to get basic IL instruction in the General Education program and more advanced instruction within their major core curriculum, then they would have met the outcomes as outline in the *Standards* and be information literate graduates. How do we know that our graduates have accomplished the goals of the IL Program? This is a weak point. When working collaboratively with a department (Psychology or Economics) we are closer to having an answer. The departmental inclusion of information literacy outcomes within the degree program allows us to "piggy-back" our measurement of student accomplishment with the departmental assessment.

We can however focus on specific student learning outcomes and on program evaluation as a whole. Every year a specific outcome could be targeted – for example evaluation of websites. In the various class presentations that focus on web searching evaluation questions could be asked either in a pre/post situation or at the end of class in a one-minute paper. Across these numerous classes and throughout one semester we can gauge how effectively students understand the issues surrounding web evaluation. For the program we can gauge how well we have met our goal by seeing the percentage of students reached in these presentations as compared to all students on campus.

Principle # 8. Assessment is most likely to lead to improvement when it is part of a larger set of conditions that promote change

Assessment should be part of an overall campus improvement effort. A climate where improving the quality of education is central to campus planning, budgeting and personnel decisions, is likely to be very supportive. If information on student learning is part of decision making and avidly sought, a plan for assessment will be quickly adopted and supported. While outside forces are calling for student learning assessment and program evaluation, campus climate may not be as open to it. Some see these calls as an added chore and not as an integral part of a cycle of improvement.

However the library can set the pace for climate conducive to assessment. All librarians who teach are required to have student evaluation of instruction. At CSUSM these forms have been tailored so that four questions will measure how our students rate us on 4 criteria.

We measure:

- 1) **Respectful treatment of students** with questions like:
 - a. The instructor encouraged and responded to questions from the class
 - b. The instructor seemed interested in teaching the class

- 2) **Clear presentation of information and facilitation of learning** with questions like:
 - a. The instructor stimulated interest in the subject matter
 - b. The instructor clearly explained difficulty concepts, methods, and subject matter

- 3) **Relevancy to the course** and to the assignment/project with questions like:
 - a. The instructor consistently identified what he/she considered important
 - b. The instructor was knowledgeable about the subject matter

- 4) **Affective/attitudinal changes** in the students with questions like:
 - a. After this workshop, I feel more confident about this assignment
 - b. I understand the research process better

The four questions can vary depending on the librarian and the course but they allow us measure the specific aspect of instruction. Each individual librarian has their scores for each course thus allowing them to change or improve their teaching. Collectively the six librarians have a compiled score that allows us to say that the students rate our program as one where students are treated with respect, the librarian facilitates learning by presenting information that is relevant to the course assignment and that the presentation has changed student attitudes. Additionally on a program level systematizing these four questions allow us to measure program accomplishments along these four broad concepts. We can say that in this semester 98% of the students who participated in a class presentation had positive affective or attitudinal changes as they felt more confident doing library research.

Students also have ample space for comments and suggestions and they do take advantage of this opportunity. For example: in one class a series of comments stated that the presentation was too short. Showing these to the course instructor allowed us to adjust by scheduling two sessions each with hands-on time for students to practice the demonstrated searching strategies.

These measures set the tone in the library that evaluation of teaching is very important. Additionally planning and resource allocation must be aligned to the

assessment plan thus giving it due importance. When presented with the opportunity to hire a new librarian data can be quickly gathered to show that not only is our program effective, that students are meeting the stated learning outcomes but we can also show where the need is for a new position by showing that growth in student enrollment has been matched with growth in our instructional services to those growing programs.

Principle # 9 Through assessment, educators meet responsibilities to students and to the public

Developing a robust assessment program that follows the guidelines set by the nine principles and includes evidence gathered over time will allow us to improve our program and make sound evidence-based decisions. It will also help us to garner our fair share of resources in a time of limited budgets and competing demands.

Evidence must show that our program has a profound impact on the educational mission of our institutions and is a major contributor to the success of our students in meeting the learning outcomes established for them. The assessment plan and the resulting evidence must be reported regularly to the institutional administration and to all the stakeholders, to those who hold us accountable. And those to whom we are accountable also have a corresponding responsibility to support us! But most importantly we want to improve – that is the primary purpose of assessment.

Bibliography

American Association for Higher Education Assessment Forum (1992). *Principals of Good Practice for Assessing Student Learning*. Washington, D.C.: AAHE.

ANGELO, Thomas A.; CROSS, Patricia. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. 2nd Edition. San Francisco: Jossey-Bass. Assessment Office, (2000).

Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline Best Practices Initiative. Institute for Information Literacy. approved by the ACRL Board, June 2003.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm> Retrieved on October 13, 2004.

GRATCH LINDAUER, Bonnie. *Assessing Community Colleges: Information Literacy Competencies and Other Library Services and Resources at* <http://fog.ccsf.cc.ca.us/~bgratch/assess.html>. Retrieved on October 13, 2004

Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries. Approved by the ACRL Board, June 2003. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/guidelinesinstruction.htm> Retrieved on October 13, 2004.

Information Literacy Competency Standards for Higher Education. American Library Association. 2004. <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html> (Retrieved on October 13, 2004)

TROLL, Denise (2002). *How and Why Libraries Are Changing: What We Know and What We Need To Know.* *Portal: Libraries and the Academy*; v2 n1 p99-123 Jan.

Desarrollando habilidades de información como parte de un aprendizaje basado en la experiencia para los usuarios de la Biblioteca del Tecnológico de Monterrey Campus Monterrey

Cecilia Barragán
Edith Salazar Selvas
ITESM- Campus Monterrey
México

Resumen

Se presenta la relación dinámica entre la academia y la biblioteca teniendo como meta la formación integral de profesionales. El proceso de enseñanza-aprendizaje parte de los roles activos de alumnos y profesores entre los cuales la responsabilidad constituye el eje de unión. El conocimiento se genera desde la información como base y se concretiza a través de una adecuada evaluación, recuperación y utilización. Para que los docentes puedan llevar a cabo su función es necesario que cuenten con las herramientas teóricas y prácticas para el manejo de la información; los cursos y talleres que ofrece la Dirección de Desarrollo Académico tienen esta finalidad. La contraparte la constituye una actitud crítica y técnicas eficientes en la utilización de la información por parte de los estudiantes. Esto permite crear personas críticas ante el entorno de información para trascender en él.

1. Vínculo entre academia y biblioteca

La implementación de un programa que desarrolle habilidades de información en una escuela de nivel superior implica la unión de distintos factores que permitirán crear un ambiente para el aprendizaje en los alumnos. Los beneficios de un estudiante con un excelente manejo de la información o *information literate* se definen como:

Information literacy forms the basis for lifelong learning, is common to all disciplines, to all learning environments, and to all levels of education¹

¹ Rockman, I. And Associates. *Integrating the Information Literacy into the higher education curriculum*, 2004.

El punto trascendental de dotar a los alumnos con habilidades de información es crear personas hábiles en sus entornos, listas para enfrentar cambios y problemas de distintas maneras y a su vez proporcionar soluciones.

Cumplir con la meta de lograr que los estudiantes universitarios adquieran la capacidad de recuperar información, evaluarla, y utilizarla adecuadamente de acuerdo a necesidades establecidas representa un reto complejo. Por una parte, diseñar la estrategia de aprendizaje, los contenidos y la manera de que se adquiera una habilidad permanente. Por otra parte, José A. Gómez Hernández² establece: "Pero quizás lo más importantes que qué enseñar será posiblemente cómo enseñar"

Es en este preciso momento donde los bibliotecarios, sensibilizados con el uso e importancia de las habilidades informativas, tienen la necesidad de crear un vínculo con la academia para crear habilidades profundas entre los estudiantes. La vida estudiantil de todos los usuarios de cada biblioteca se encuentra en la información necesaria para completar los requerimientos de una clase y de esta manera conformar una capacitación como profesionales.

Para apoyar lo anterior, Rokman³ delimita cuatro factores importantes que definen las bases de éxito en la implementación de programas con habilidades de información. "Strong partnering among library and classroom faculty, which includes planning as well as implementation of information literacy programs."

De esta manera, el presente trabajo tiene como objetivo estrechar las relaciones entre la academia y la biblioteca con el fin de estructurar una capacitación integral entre los estudiantes de nivel superior del Tecnológico de Monterrey Campus Monterrey a través de la clase de Análisis de la Información, que actualmente se encuentra como curso obligatorio o sello dentro del programa educativo de la Institución.

2. El modelo educativo Tecnológico de Monterrey

El Tecnológico de Monterrey con el fin de proporcionar una educación integral a todos sus estudiantes, se inspira en una misión educativa a partir de la cual se marcan los caminos para desarrollar el conocimiento. Dicha misión involucra el papel del profesor y el alumno así como la proyección de éste último en su sociedad. Los roles y estrategias que se definen abarcan el manejo y aprovechamiento de la información, por lo cual el desarrollo de habilidades de información es crucial para completar los objetivos que el instituto delimita en su misión⁴.

² Gómez J., et al. *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información. Guía para docentes Bibliotecarios y Archiveros*, 2000.

³ Rockman, I. And Associates. *Integrating the Information Literacy into the higher education curriculum*, 2004.

⁴ *Misión 2005* Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

El proceso de enseñanza en el Tecnológico de Monterrey toma estructura a partir de la misión del Instituto la cual se define como:

Formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, en lo económico y en lo político, y que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento. La misión incluye hacer investigación y extensión relevantes para el desarrollo sostenible del país.

Para cumplir con los objetivos de la misión se estableció un modelo educativo. Dicho modelo aplica diversas técnicas de aprendizaje y se apoya en el uso de la plataforma tecnológica Blackboard (<http://cursos.itesm.mx>) para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos estos componentes se enfocan a desarrollar las siguientes habilidades en los alumnos:

- Capacidad de aprender por cuenta propia
- Capacidad de análisis, síntesis y evaluación
- Pensamiento crítico
- Uso eficiente de la informática y las telecomunicaciones.

Los alumnos no se limitan a tomar una participación pasiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que tanto como cada profesor se involucran en roles definidos, tales como:

Rol del alumno:

- Decide que información quiere y cómo la necesita.
- Busca y adquiere información.
- Pone el conocimiento y las habilidades en contextos más auténticos.
- Se responsabiliza por su aprendizaje.

Rol del profesor:

- Estructura y organiza la información.
- Dirige el proceso de aprendizaje.
- Sugiere, orienta y cuestiona.
- Retroalimenta al alumno.
- Evalúa al alumno.
- Amplía el nivel de conceptualización del alumno.

El punto de intersección marcado por los roles entre profesores y alumnos se encuentra en una responsabilidad. El profesor estructura, organiza y orienta el aprendizaje mientras que el alumno toma un papel activo y dirige el proceso para obtener conocimiento. Este sentido de responsabilidad que une tanto profesores

como alumnos se desarrolla en un ambiente que necesita el manejo adecuado de la información. De tal manera que la información es la base para generar el conocimiento, y es sólo a través de su evaluación, recuperación y uso adecuado que se pueden alcanzar con los puntos fundamentales de la misión del Tecnológico de Monterrey.

El profesor cuenta con diferentes medios para involucrar al alumno en su aprendizaje y desarrollar el potencial de cada materia de acuerdo con las siguientes técnicas de aprendizaje:

- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje basado en proyectos
- Método de casos

Bajo todas estas técnicas didácticas se pone un especial énfasis en desarrollar la autonomía del alumno, fomentando su aprendizaje activo a través de su responsabilidad en adquirir conocimiento.

La Dirección de Biblioteca se ha preocupado por involucrarse en la vida académica y docente de los profesores, implementando capacitación y actividades que permitan enriquecer su crecimiento profesional. Entre dichas acciones se encuentran esfuerzos como los siguientes:

3. Dirección de desarrollo académico

Todos los profesores necesitan desarrollar las bases para manejar correctamente las técnicas de aprendizaje que les permitan explotar los beneficios de cada materia y en la cual los alumnos encuentren su ruta de aprendizaje. Por lo tanto, el Tecnológico de Monterrey cuenta con un departamento encargado de dar a los profesores que conforman el proceso de enseñanza aprendizaje las habilidades y herramientas necesarias. De esta manera, la capacitación conforma uno de los papeles más determinantes en el desarrollo de los docentes del instituto. Cada semestre el profesor del Tecnológico de Monterrey tiene una gama de 90 cursos y talleres para completar una capacitación mínima de 40 horas. Dentro de esta capacitación los profesores requieren que tomar una serie de cursos obligatorios como parte del Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes (PDHD).

Actualmente la Dirección de Biblioteca ofrece un Taller de diseño de actividades utilizando recursos bibliográficos, que conforma 10 horas de capacitación del PDHD. En dicho taller se cubre el siguiente programa:

Unidad 1. Diagnóstico del estado que guarda la consulta bibliográfica como apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje.

- Unidad 2. Acceso a la Biblioteca y al acervo digital.
- Unidad 3. Las actividades de aprendizaje con consulta bibliográfica.
- Unidad 4. Práctica de búsqueda bibliográfica.
- Unidad 5. Presentación de búsqueda y resultados.

4. Talleres de fuentes de información

Desde 1996 la Dirección de Biblioteca ofrece una serie de cursos de capacitación al inicio de cada semestre escolar y durante tres semanas para los alumnos de nuevo ingreso en el Tecnológico de Monterrey. El programa ha cambiado desde sus inicios, pero en la actualidad incluye hasta 13 cursos distintos iniciando diariamente de 9:00 a 6:00 de manera intensiva.

Los alumnos que desean participar tienen que cumplir con los siguientes requisitos:

- Inscribirse previamente en la siguiente página electrónica <http://biblioteca.itesm.mx/cursos>.
- Para obtener un reconocimiento los alumnos tienen que asistir a 4 talleres y contestar una práctica que se encuentra en la página de inscripción.

En la página electrónica mencionada anteriormente también se encuentran todos los apoyos gráficos, filmas e información que los instructores utilizan en sus sesiones. Los cursos se encuentran a cargo de 20 instructores, con maestría en bibliotecología que laboran en las siguientes secciones:

- Atención y relación con usuarios
- Desarrollo de Colecciones y Vínculo Académico
- Adquisiciones y Administración del Conocimiento
- Programas Interinstitucionales
- Biblioteca Digital
- Promoción y Comunicación
- Instrucción a Usuarios

Desde el semestre de enero-mayo del 2001 hasta enero-mayo del 2004 se ha registrado una asistencia de 3306 alumnos.

5. Cursos bajo demanda

Al finalizar el periodo de Talleres de Fuentes de Información, se concretan visitas con los profesores para sus salones de clase y para dar cursos de acuerdo a las

necesidades y requisitos de cada materia. De esta manera se desarrollan ejercicios enfocados directamente a los requerimientos delimitados por el profesor

Para lo anterior se encuentran estipuladas las siguientes políticas:

1. Para la impartición de cursos se requiere de la presencia del profesor titular.
2. Los cursos se agendan con dos días de anticipación como mínimo.
3. Los cursos bajo demanda no son acumulables para reconocimientos.
4. Es requisito que el aula cuente con computadora conexión a red y videoprojector.

Desde el semestre Enero-Mayo 2003 se han impartido un promedio de 71 cursos con 1,842 alumnos capacitados por semestre.

VI. Análisis de la Información

La clase de Análisis de la Información pertenece al Departamento de Humanidades y se clasifica como un curso sello, lo cual indica que todos los alumnos, independientemente de su carrera tienen que cursarlo. Por lo tanto, la trascendencia de este curso es tal que la mayor parte de la comunidad del Tecnológico ha cursado la materia, se establece como un punto de partida para la estructura desarrollar habilidades fijas involucradas directamente con la Misión.

En los últimos dos semestres se registro la siguiente asistencia:

	Semestre Agosto-Diciembre 2003	Semestre Enero- Mayo 2004-08-23
Número de grupos	52	39
Número de alumnos inscritos	1593	899

La asistencia de este curso es importante y su plan de estudios se concentra en los siguientes puntos:

Objetivos de aprendizaje

Objetivo General: Desarrollar en los estudiantes la habilidad de pensar en forma analítica y crítica con respecto a la comprensión de textos del ámbito social. Además se espera guiar al alumno en la búsqueda de información confiable, en la elaboración de escritos analíticos y un trabajo de investigación bibliográfica del tipo exploratorio.

Uno de los objetivos específicos explica:

- Conocer lugares de consulta, la clasificación de las obras, la forma en que se manejan las áreas de consulta en la Biblioteca Digital y diferentes bases de datos, con el propósito de llevar a cabo una búsqueda eficaz de la información.

En los objetivos mencionados anteriormente la recuperación de información no es una parte central para estructurar un análisis de textos. Es decir, “se espera guiar al alumno en la búsqueda de información confiable” pero no se proporcionan estrategias definidas para lograr dicho objetivo. A su vez, no se da a los estudiantes las herramientas necesarias para discriminar datos, estadísticas, textos y lograr la recuperación de información validada y confiable.

De manera más específica podemos distinguir los siguientes temas y subtemas:

1. La lectura analítico-crítica: la persona
2. La lectura de nivel inferencial, interpretativo y crítico, la otra edad
3. La lectura de nivel analógico interpretativo y crítico
4. Investigar para interpretar y crear conciencia
 - a. *Estrategia para una investigación bibliográfica de tipo exploratorio y argumentativo; el análisis y verificación de fuentes de información*
 - b. *Elaboración y revisión de la investigación final*
 - c. *Interpretaciones, conclusiones y juicios críticos profundos acerca del tema investigado.*

7. Promoción de habilidades, valores y actitudes en el análisis de información basado en un enfoque social

En la estructura de los temas a cubrir la jerarquía en importancia para manejar las habilidades de información se ubica casi al final del proceso de análisis de la información. Siendo que para realizar una lectura crítica, interpretativa (temas 1 y 2) se requiere de una recopilación de información confiable. Así se logra crear una base que permita, desde el momento en que se plantea una necesidad de información, estructurar las capacidades críticas en el alumno para una recopilación eficaz de datos que determinarán el éxito de la investigación.

La relación que se encuentra definida entre la clase de Análisis de Información y la Biblioteca, el manejo de su acervo, conocimiento de sus servicios y uso adecuado de sus recursos es a través de la asistencia obligatoria a cuatro Talleres de Fuentes de Información. Es decir, no se define un vínculo directo entre el desarrollo de habilidades de información y su aplicación directa para cumplir con los objetivos de la clase.

8. Propuesta

Para reforzar los objetivos de la clase Análisis de la Información, se ha realizado la siguiente propuesta que permita complementar la capacidad para desarrollar habilidades de información que detonen las destrezas en futuros profesionistas. La diversidad de formatos y el bombardeo de información actual requiere de enfocar las destrezas en los alumnos hacia reconocer aquellos datos que generarán conocimiento:

The issue is no longer one of not having enough information; it is just the opposite-too much information, in various formats and not all of equal value.”⁵

Lo anterior es una realidad ante la sociedad de información a la que estamos enfrentando, los crecientes cambios y la necesidad de dotar a los alumnos con las habilidades para enfrentar problemas, adaptarse al cambio y ser capaces de resolver problemas. John Dewey, filósofo y pedagogo, explica lo siguiente:

(...) a la preparación para un futuro más o menos remoto se le oponen las oportunidades de vida del presente; a los objetivos y materiales estáticos se le opone el conocimiento de un mundo cambiante.⁶

La lectura crítica establecida en el programa de Análisis de la Información representa un esfuerzo para dar seguimiento al manejo de la información recopilada de manera eficaz. De tal manera que se propone el siguiente programa para el Desarrollo de Habilidades Informativas:

I.- Investigar para interpretar y crear conciencia.

I. Conoce tu Biblioteca

- Reglamento
- Servicios
- Funciones del NIP
- Derechos, Privilegios
- Instalaciones
- Rally

⁵ Rockman, I. And Associates. Integrating the Information Literacy into the higher education curriculum, 2004.

⁶ Hook, Sidney. *John Dewey Semblanza Intelectual*, Barcelona, España, Paidós Educador, 2000.

II. Taller de habilidades de Información

- Diagnóstico
- Relevancia y credibilidad.
- Estrategias para diseño de búsquedas.
- Aprovechamiento de la información.
- Ejercicio de recuperación de información.

III. Cómo citar y hacer referencias adecuadamente

- Formatos de referencia
- Objetivos y uso adecuado
- MLA/APA
- Evaluación global

Para esta parte del programa educativo, se tomará como base desarrollar las competencias definidas por la ACRL.

1. *Ser capaz de determinar la naturaleza y nivel de la necesidad de información:* A partir de este programa, los estudiantes conocerán a fondo el acervo de la Biblioteca y sus servicios, así como la forma de identificar caminos para suplir sus requerimientos de información.
2. *Acceder a la información requerida de manera eficiente y eficaz:* Los alumnos serán capaces de desarrollar estrategias de búsqueda determinadas a encontrar resultados específicos y fundamentales para su objetivo de investigación.
3. *Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica.* Encontrarán el camino para definir la relevancia, credibilidad y confiabilidad de la información recuperada en relación a los objetivos de búsqueda.
4. *Utilizar la información eficazmente para cumplir un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo:* De acuerdo al diagnóstico se identificarán claramente las necesidades de información específicas y a la vez un descarte, de acuerdo con lo definido como relevancia y credibilidad.
5. *Comprender muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que circundan el uso de la información y acceder y utilizar la información de forma ética y legal.* Es crucial dar crédito al autor de sus ideas, para de esta manera comprender el entorno de acuerdo a la recopilación de información y el respeto a la creación intelectual.

9. Conclusión

La implementación de este programa en los temas de la clase de Análisis de la Información, completaría la estructura para desarrollar en los alumnos una responsabilidad hacia su preparación. Es decir, se marcarían los medios para que cada estudiante defina sus necesidades, recupere la información y la evalúe de acuerdo a sus necesidades de información. Este ejercicio no solamente tendrá la finalidad de apoyar a los alumnos para enriquecer sus trabajos de investigación, sino tendrá una tarea mucho más elevada: Crear personas críticas con el entorno de información. Ejercitar entre los participantes las destrezas necesarias para convertirse en profesionistas competitivos en distintas áreas profesionales. Sin la estructuración de este programa, el estudiante no toma las riendas de su conocimiento, sigue los lineamientos para la aplicación de conceptos sin su trascendencia en su entorno.

Bibliografía

Análisis de la Información. Tecnológico de Monterrey.

http://cursos.itesm.mx/webapps/login?action=login&new_loc=&auth_type=&rid=1093797900408 (Consultado el 15 de agosto del 2004)

GÓMEZ J., et al. (2000). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información. Guía para docentes Bibliotecarios y Archiveros*. Murcia: Editorial KR.

HOOK, Sydney (2000). *John Dewey semblanza intelectual*. Barcelona, España: Paidós Educador.

Misión 2005. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

<http://www.mty.itesm.mx/nuestrocampus/mision/home.html> (Consultado el 28 de abril de 2004).

ROCKMAN, I. And Associates (2004). *Integrating the Information Literacy into the higher education curriculum.*: San Francisco: Josey-Bass.

La biblioteca universitaria hacia la alfabetización informativa de profesores e investigadores

Aime Castañeda Rodríguez

José Antonio Díaz Batista

*Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría
Cuba*

Resumen

Nuestra sociedad de la información y del conocimiento vive hoy momentos de grandes cambios económicos, políticos, sociales y culturales, donde la información constituye un recurso básico para cualquier actividad humana. Los proyectos educativos y de investigación que realizan las universidades demandan grandes volúmenes de información científica por lo que se necesita contar con un personal académico capaz de localizar, evaluar, y utilizar eficientemente esta información, comprometido además en la formación de estas habilidades en los estudiantes, lo que podríamos definir como un personal alfabetizado en materia de información. En esta ponencia se analiza el porqué llegamos a considerar e implementar un programa de formación para profesores e investigadores, se comunica el objetivo, la temática y los temas tratados en este. Se incluye también un análisis de la evaluación realizada por los participantes aplicando las técnicas del PNI: Positivo, Negativo e Interesante.

Introducción

La innovación tecnológica ha impulsado el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) y con éstas el desarrollo de la nueva sociedad de la información y el conocimiento, donde encontramos los recursos de información en diferentes tipos de soportes y nuevas formas para acceder a ellos; hoy las bibliotecas tienen la misión de educar a sus usuarios con el propósito de que estos puedan transformar la información en un nuevo conocimiento para la sociedad.

Los servicios tradicionales se transforman y surgen nuevos servicios hoy vemos como la formación de usuarios está tomando un nuevo enfoque dentro de esta nueva sociedad, la "Alfabetización Informativa" (ALFIN) tan es así que en el

IFLA/LAC Newsletter de diciembre de 2002¹ se plantea convertir la Mesa Redonda de Educación del Usuarios en Sección de Alfabetización Informativa.

Desarrollo

Alfabetización informativa, Algunas definiciones:

José A Gómez² de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia manifiesta:

Entendemos la alfabetización informativa en dos sentidos: desde el punto de vista de los usuarios es el dominio de una serie de competencias o habilidades para obtener, evaluar, usar y comunicar la información a través de medios convencionales y electrónicos. Desde el punto de vista de las instituciones educativas y documentales es el servicio y las actividades para lograr la enseñanza – aprendizaje de esas destrezas.

Cristina S. Doyle³ define el término como: "...la capacidad de acceder, evaluar y utilizar la información a partir de una variedad de fuentes."

La American Library Association⁴ señala: Es la capacidad de reconocer cuando se necesita información, localizar, evaluar y utilizar eficientemente la información requerida.

1. El caso que nos ocupa

La formación en el acceso y uso de la información de profesores e investigadores en la Biblioteca Central del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. CUJAE, considerado hoy como la más importante universidad tecnológica en Cuba.

Nuestra biblioteca tiene como misión ser reconocida como un proveedor responsable, eficiente e innovador de servicios de información y gestión del conocimiento, comprometida a cubrir las necesidades de los usuarios mediante un liderazgo efectivo para seleccionar, organizar, proveer acceso y preservar fuentes de información, así como en *la educación de estos acerca de su utilización.*

¹ IFLA/LAC Newsletter, diciembre 2002, no 41.

² Gómez Hernández, José A. Benito Morales, Félix. "De la formación de usuarios a la alfabetización informativa propuesta para enseñar las habilidades de información", 2000

³ Doyle, Christina S. "Information Literacy in an Information Society", 1995

⁴ American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Final Report, 1989.

2. La educación de nuestros usuarios

En la década de los ochenta, se comenzaron las primeras acciones de formación dirigidas a nuestros estudiantes, que en volumen han sido siempre la mayor cantidad de usuarios que recibe la biblioteca, no ocurriendo así con la formación de profesores e investigadores.

3. ¿Porqué crear un programa de formación para profesores e investigadores?

Si nos detenemos a examinar las definiciones y conceptos sobre AI a las que hacemos referencia en este documento, llegamos a dos consideraciones importantes:

1. El beneficio que trae para estos el adquirir habilidades en el acceso y uso de la información para ser empleada en la investigación y la docencia y generar nuevos conocimientos a la sociedad
2. Vemos que ésta no es sólo una tarea de bibliotecarios, también están incluidos los profesores e investigadores en su labor de educadores comprometidos con la acción multiplicadora de estas habilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes

A partir del curso 2001/2002 se comenzó a realizar un diagnóstico de la situación que se presentaba en el acceso y uso de la información en docentes e investigadores, utilizando la opinión que reflejaban las encuestas relacionados con este tema,⁵ también se utilizaron métodos directos como las visitas a facultades, para evaluar qué necesidades de formación tenían.

Resultados del diagnóstico:

1. Algunos nunca habían utilizado la página web de la Biblioteca, lo cual implicaba:
 - Limitaban la utilización de ésta a los servicios tradicionales
 - Desconocimiento de los nuevos recursos que se ofertan a través de la intranet, como son el catálogo en línea, bases de datos nacionales e internacionales en soporte CD-ROM y en línea, los boletines de las últimas adquisiciones y anuncios de congresos nacionales e internacionales, y los sitios de interés científico técnicos

⁵ Encuesta de los servicios. Ciudad de La Habana, DICT-CUJAE, curso 2001-2002.

2. Falta de habilidades en la recuperación de información utilizando el catálogo en línea
3. Poco uso de las bases de datos en línea

Después de analizar los beneficios y necesidades de formación que se detectaban se decide en marzo de 2003 implementar un programa con el objetivo de:

Promover y fomentar un mayor uso y aprovechamiento racional de los recursos de información al servicio de la institución, creando habilidades que le permitan al usuario gestionar y evaluar la información convirtiéndola en un nuevo conocimiento para la sociedad, considerando estos recursos como un elemento importante que incide en la calidad de la educación y la investigación.

La temática de este programa abarca el acceso y uso de los recursos de información desde la intranet de la biblioteca y está dividido en tres temas.

Tema 1: Descripción y utilización de la intranet atendiendo a la distribución de los recursos de información .

Aquí el usuario adquiere un conjunto de información de todo el contenido de la intranet de la biblioteca y desarrolla habilidades en el acceso y utilización de bases de datos nacionales, boletines de novedades y los sitios de interés científico técnicos.

Tema 2: El catálogo de la biblioteca. Consulta en línea utilizando el Sistema de Búsqueda TOA.

El usuario adquiere habilidades en el acceso y utilización del catálogo de la biblioteca implementado sobre web, utilizando el sistema de búsqueda TOA que ha sido desarrollado en nuestro instituto utilizando interfaz WWISIS.

Considerando la importancia que el catálogo tiene para la comunidad universitaria ya que contiene todo el acervo documental de la biblioteca y los buroes de información y la congelación de éste desde el 31 de diciembre de 2002, lo cual implica que todos los documentos que ingresan al fondo a partir de enero de 2003 solo se pueden recuperar en el catálogo en línea, se decide implementar un tema para éste.

Tema 3: Bases de datos internacionales. Acceso y recuperación de la información.

El usuario adquiere habilidades en seleccionar bases de datos, según la temática de su interés, aprende a utilizar los operadores lógicos booleanos para formular la estrategia de búsqueda; dada las características de estas bases, aprende a recuperar artículos a texto completo y registros bibliográficos con resumen; es capaz de evaluar la información contenida y aplicarla en la investigación y la docencia.

En estos momentos nuestra biblioteca cuenta con las siguientes bases de datos del grupo EBSCO:

Academic Search Elite

Business Source Elite

Fuente Académica

Cuando se inició la impartición de este programa, se convocó de forma libre para que pudieran participar cada mes, según el cronograma, los profesores e investigadores que desearan, detectándose en los tres primeros meses muy poca participación, Los profesores argumentaban que estas actividades en ocasiones coincidían con sus tareas docentes, por lo que se decidió comenzar a impartirlo por facultades y dentro de éstas acomodar días y horarios a solicitud de departamentos y centros. Un total de 250 profesores e investigadores ya han recibido esta formación.

4. Evaluación del programa de formación por los participantes

Al finalizar el programa se pidió a los participantes que realizaran una evaluación de éste, utilizando la técnica del PNI: Positivo, Negativo e Interesante.

Las opiniones positivas fueron mucho más numerosas que las negativas, lo interesante estuvo siempre referido a valoraciones positivas del curso.

Positivo:

- Las opiniones más frecuentes se refieren a que el curso cubrió sus expectativas, les permitió conocer las nuevas posibilidades que en materia de recursos de información brinda la biblioteca y de cómo usarlos. Otros se refieren a la utilidad que le brindan estos recursos para el buen desarrollo de la docencia y la investigación y reflexionan sobre su papel de educadores y promotores del uso de estos recursos por parte de los estudiantes

- Experiencia muy positiva e interesante, permite obtener información especializada y actual
- Uso de medios técnicos modernos
- Valoración muy positiva del personal de la biblioteca que imparte el curso
- Reconocimiento a la biblioteca por el trabajo realizado.

Negativo:

- Más del 50 por ciento de los participantes plantean no tener señalamientos negativos
- Refieren lo negativo a las limitaciones de tiempo para hacer ejercicios prácticos

Interesante:

- La actividad resulta interesante en si misma por los temas tratados
- Trata temas novedosos, se aprende algo nuevo
- Conocimiento de las bases de datos del grupo EBSCO
- Conocimiento de la aplicación de las nuevas tecnologías en los servicios informativos científico técnicos
- Solo conocían los servicios tradicionales en la biblioteca, las nuevas posibilidades resultan muy interesantes y útiles
- Atención por parte del personal de la biblioteca que imparte el curso
- Toda la información que se brindó

Sugerencias:

- Implementar cursos a distancia, para que cada cual lo estudie cuando le sea más conveniente.

No queríamos terminar esta evaluación sin hacer referencia textual a una frase tomada de uno de los PNI⁶ que nos parece recoge uno de los objetivos fundamentales de esta formación, que es brindar conocimiento.

Frase de un participante:

“Interesante, brindarnos poder, pues el que ofrece conocimiento brinda poder.”

5. Resultado

El comienzo de las actividades de formación a profesores e investigadores ha permitido:

⁶ PNI. Positivo, Negativo, Interesante, aplicado como método de evaluación a un programa de formación. Ciudad de La Habana, DICT
- CUJAE, curso 2003-2004.

- Reconocer y valorar aún más la imagen de nuestros bibliotecarios convertidos hoy en educadores y transmisores de nuevos conocimientos, orientados a la formación permanente y el desarrollo del autoaprendizaje de los usuarios
- Potenciar la utilización y las habilidades en el acceso y uso de los recursos de información
- Formar usuarios más autónomos
- Implementar un curso de postgrado no presencial.

Conclusiones

Hoy podemos decir que nuestra biblioteca universitaria está comenzando a recorrer el amplio e importante camino de la ALFIN, si analizamos las valoraciones dadas en los PNI y la frase de uno de los participantes ya no solo la biblioteca está brindando información, también está brindando conocimiento y habilidades para localizar, evaluar y utilizar los recursos de información.

Se ha logrado la reflexión de profesores e investigadores en su papel de educadores y promotores de hacer llegar lo aprendido a los estudiantes universitarios, fortaleciendo la interacción de la biblioteca con la universidad, con el objetivo común de impulsar la ALFIN a toda la comunidad universitaria.

Bibliografía

American Library Association. *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* [en línea]. Chicago: American Library Association, enero de 1989.

<<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>>
(Consultado en octubre de 2003)

DOYLE, Christina S. (1995). *Information Literacy in an Information Society* *Emergency Librarian*. marzo/abril vol. 22, no 4, p30.

[en línea]. <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9505222999&db=afh>
[Consulta octubre de 2003 en EBSCOHost. Academic Search Elite].

Encuesta de los servicios. Ciudad de La Habana, DICT – CUJAE, curso 2001-2002.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A. y BENITO MORALES, Félix. *De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: propuesta para enseñar las habilidades de información.*

[en línea]. IBERSID '2000 V Encuentros Internacionales sobre Sistemas de Información y Documentación. Zaragoza, 6 al 8 de noviembre de 2000.

<http://cicic.unizar.es/ibersid2000> [Consultada en junio 2003].

IFLA/LAC Newsletter. [en línea]. diciembre 2002, no 41. <http://www.ifla.org/VII/s27/news/lac41-s.pdf> [Consulta junio de 2003].

PNI: Positivo, Negativo, Interesante, aplicado como método de evaluación a un programa de formación. Ciudad de La Habana, DICT – CUJAE, curso 2003-2004.

Siglas y Acrónimos mas utilizados

- AAHE. American Association of Higher Education
AASL. American Association of School Libraries
ACRL. Association of College and Research Libraries
ALA. American Library Association
ALFIN. Alfabetización Informativa o Informativa
AMBAC. Asociación Mexicana de Bibliotecarios, A. C.
ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CIDE. Centro de Investigación y Docencia Económicas
CONACULTA: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CONOCER. Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral
CONPAB-IES. Consejo para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior
CUCEA. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara
CSUSM. California State University at San Marcos
DHI. Desarrollo de Habilidades Informativas
FICT. Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología (Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología)
IFLA. International Federation of Library Associations and Institutions
IL. Information Literacy
ITESM. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
MECESUP. Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (Chile)
NTNU. Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología
OCDE. Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico
OCLC. Online Computer Library Center
OPAC. Online Public Access Catalogue
PEI. Programa de Educación en Información
PI. Profesionales de la información
SITE. Sistema Integral de Telecomunicación Educativa
SLA. Special Libraries Association
TICs. Tecnologías de la Información y la Comunicación
UABCS. Universidad Autónoma de Baja California Sur
UACJ. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
UCN. Universidad Católica del Norte (Chile)
UDLA. Universidad de Las Américas
UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIVA. Universidad del Valle de Atemajac
URFIST. Unidades Regionales en la Formación Científica y Técnica (Francia)
UV. Universidad Veracruzana.

Relatoría General

*Alfonso Daniel García Mota,
con la colaboración de Luis Alfonso Monárrez
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*

Talleres Pre-Conferencia

Las actividades del IV Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI) iniciaron con dos talleres simultáneos, el primero de ellos fue desarrollado e impartido por la Maestra Guadalupe Vega quien planteó una serie de preguntas clave en torno al trabajo en equipo a los participantes: ¿cómo trabajar en ellos?, ¿con quién estamos trabajando?, etc. Esto puede ser de gran importancia en el diseño de programas, ya que de estas preguntas podemos identificar los llamados "elementos de discusión", los cuales a su vez van a ser determinantes en la toma de decisiones.

Definidas estas cuestiones, analicemos la formación de usuarios que, de acuerdo con la instructora, se concretiza en ciertos programas o actividades diseñadas por bibliotecarios, mediante los cuales los individuos reciben conocimientos básicos sobre el uso de la información.

Para lograr tener éxito con estos programas, necesitamos cambiar los siguientes paradigmas:

- *Hay que pasar del aprendizaje pasivo, al participativo (hacer)*
- *Cambiar la enseñanza por aprendizaje (comprender)*
- *Movernos del trabajo individual al colaborativo (compartir)*
- *Pasar del social conformismo al pensamiento crítico (analizar)*
- *Y en lugar de contenidos, tratar con metodologías (transferir)*

Hay mucho camino que recorrer, ya que estamos ante un entorno con características no muy favorables como la actitud de 40 por ciento de los estudiantes que toman dictado sin cuestionar a sus profesores, quienes a su vez, imparten clases sin prepararlas y no retroalimentan a sus alumnos.

Ahora todo esto encaja en los sistemas como un conjunto de elementos que interactúan y tienen un objetivo común, con fines determinados, para la toma de decisiones, por medio de interacción humana y su cohesión interna. Para ello hay que identificar a los participantes del sistema dentro de una biblioteca, éstos podrán reconocerse ya que realizan las mismas o similares actividades, dichas actividades

tienen una secuencia, su ausencia provoca desequilibrio en la producción, además de que comparten los mismos valores y metas.

Estos sistemas deben de ser dinámicos, para poder abrirse cuando requieran información o recursos del exterior y cerrarse cuando necesiten procesos de organización interna para lograr su equilibrio. En conclusión, es bueno que siempre estemos abiertos al cambio y a las observaciones de los alumnos.

El segundo taller, titulado: "Diseño de programas de desarrollo de habilidades informativas a partir del enfoque de sistemas", fue impartido por David Mouriño Carillo, representante de Grupo Difusión Científica, profesional experto en las técnicas didácticas de la educación no presencial, así como en el manejo de las herramientas computacionales más modernas para el diseño y utilización de tutoriales.

Mouriño inició su presentación ubicando a los tutoriales en el contexto pedagógico e histórico de la aplicación de la tecnología educativa e informática. Explicó que la forma más antigua de la educación no presencial es la formación por correspondencia. Más recientemente, surge la educación virtual, la cual se subdivide en E-Learning (aprendizaje electrónico) y en Web Based Instruction – WBI– (enseñanza basada en la Red).

El funcionario de Difusión Científica celebró el liderazgo que la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez desempeña en materia de DHI. Al plantear que gran parte de la importancia de estas habilidades se refiere al manejo y aprovechamiento de los recursos informativos disponibles en Internet y agregó que, siendo la Red misma el objeto de estudio, lo lógico es valernos de ella para transmitir la información.

Agregó que los tutoriales en línea constituyen un vehículo ideal para la impartir cursos de habilidades informativas. Entre las ventajas que brinda este tipo de instrucción, Mouriño subrayó: Ahorro en tiempo en función de la distancia. Asincronía: Instructor y alumnos no requieren coordinarse para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Flexibilidad: Cada participantes selecciona su propio horario para documentarse. Interacción. La propia Red brinda los canales de comunicación y retroalimentación: Correo electrónico, foros de discusión, chat, etc.)

Como una recomendación de alcance general, Mouriño Carrillo sugirió trabajar con tutoriales segmentados por tipo de carrera, independientemente de que la información sea la misma.

La segunda parte del taller consistió en la aplicación práctica de los conceptos analizados previamente. Los participantes aprendieron a delimitar el objetivo general de un tutorial (definiendo para ello el alcance y los destinatarios del material); la estructura interna (el mensaje, la presentación interactiva, la tabla de contenidos y la preparación para su difusión a través de la Red). Mouriño subrayó la importancia de realizar una presentación dinámica, completa y a la vez ligera; debe encontrarse un equilibrio entre lo atractivo de una presentación muy rica en elementos

audiovisuales y la economía en el uso del ancho de banda, recurso muy limitado para miles de cibernautas. En cuanto a la tabla de contenido, añadió que ésta debe facilitar la localización de información, arrojar resultados útiles e incluir estrategias de búsqueda avanzada.

Ponencias magistrales

La doctora Patricia Breivick, de la Universidad Estatal de San José California, inició su exposición titulada "Infoalfabetización: El corazón de las comunidades de aprendizaje" relatando el primer contacto que tuvo con las familias de inmigrantes que experimentaban el deseo de tener acceso a las bibliotecas públicas y la insuficiente infraestructura disponible. Ahí surgió su interés por trabajar a favor de dicho segmento social.

Añadió que la brecha digital inició mucho antes del arribo de las computadoras a escuelas, empresas y hogares, mucho antes de que se hablara de Internet. Actualmente, existe el mayor caudal de información de toda la historia pero en coexistencia con una gran dificultad para lograr acceder exitosamente al mismo. Para clarificar la velocidad a la que se incrementa la cantidad de información, puso como ejemplo el caso imaginario de una persona del siglo XVI que llegara de pronto a 1900, notaría algunos cambios importantes pero dentro de una realidad congruente con la suya propia, mientras que si una persona que hubiera vivido alrededor de 1900 llegara de pronto al 2000 no podría reconocer al mundo como suyo.

Ante esta realidad se requiere tener habilidades informativas ya no sólo para localizar sino para discernir la información cuya cantidad se duplica mes a mes. Ahora bien, mucha de esta "información" no son sino meras opiniones sin relación con los hechos. Internet merece una mención aparte. Sus 38 mil 800 nuevos sitios diarios ofrecen a la vez mucha nueva información y mayores retos para extraer de ese caudal los elementos necesarios en una investigación en particular. La carencia de habilidades informativas lleva a muchos estudiantes de posgrado a creer que efectuar una búsqueda en Internet significa hacer una petición en el motor de Google, suposición que es compartida por muchas personas ajenas al sector académico.

Ahora bien, si la infoalfabetización es para todos y en todas las áreas, no debe verse como coto de poder de los bibliotecarios. Debe buscarse que todos los niveles académicos (del kinder a la Universidad) y todos los sectores (empresarios, estudiantes, las familias, etc.) tengan acceso a la infoalfabetización y al desarrollo de sus habilidades informativas. Como ejemplo de la falta de esta visión, la conferencista recordó el hecho de que ante la debacle económica de los Estados Unidos, las bibliotecas han sufrido importantes recortes presupuestales.

Fuera de la Unión Americana, naciones como México, Chile y Australia muestran importantes avances en materia de infoalfabetización. El acceso a ella está

reconocido como un derecho fundamental de las personas por la UNESCO. Teniendo en cuenta que cada país dispone de diferentes recursos para satisfacer necesidades también diferentes, cabe esperar que cada nación desarrolle planes particulares para avanzar en la consolidación de las habilidades informativas de sus ciudadanos.

La doctora Breivick cerró su conferencia subrayando la importancia de que el gobierno como el sector privado trabajen en conjunto para impulsar el desarrollo de las habilidades informativas. Actualmente las empresas reconocen la importancia de que todo su personal sea hábil en la búsqueda de información de todo tipo. La mujer ha jugado un rol muy importante en el impulso a la infoalfabetización dada su capacidad negociadora.

La segunda conferencia magistral, a cargo de la doctora Sylvie Chevillote, fue ofrecida en inglés y consistió en una presentación global de la forma en que trabajan los centros de información de Francia, la cual inició con un problema del idioma: no existe en idioma francés un término que refleje exactamente la idea de Information Literacy, ya que la traducción llana significa "leer". En su lugar se utiliza la expresión "aprender a aprender".

La directora de la Biblioteca de la Escuela Nacional Superior de Ciencias de la Información y Biblioteconomía presentó una "radiografía" del sistema francés de educación, cuyas virtudes y limitaciones son un reto para los bibliotecarios y para el desarrollo de las habilidades informativas. En Francia no existe examen de admisión, el Estado y el sector privado canalizan importantes cantidades de recursos financieros a la educación superior (el sector absorbe 5.6 por ciento del PIB), lo cual se traduce en un elevado nivel de nuevos universitarios, pero al mismo tiempo una importante tasa de deserción de todos aquellos que carecen de las habilidades informativas necesarias para poder seguir sus estudios. Durante la década de los ochenta inició la revalidación de materias en todo el país y en los noventa se da plena autonomía a las universidades. Durante 1995 se capacitó a 87 mil usuarios, nueve años más tarde se alcanzó la cifra de 134 mil universitarios infoalfabetizados.

En cuanto al desarrollo y alcance de los cursos de infoalfabetización, la autonomía se traduce en amplias diferencias de una institución a otra; mientras que en algunos casos la capacitación se limita a visitas guiadas, en otras existen cursos de veinte horas que implican una estrecha comunicación entre bibliotecarios y docentes. Las Unidades Regionales de Formación en Ciencias y Técnicas de la Información (URFIST) brindan entrenamiento en pedagogía, a través de Internet extienden sus servicios a todos los francófonos, estén o no en territorio francés (<http://formist.enssib.fr>). Los docentes y estudiantes pueden utilizar estos recursos seleccionados por el Comité de Publicaciones que analiza y valida los documentos para ser publicados. El objetivo consiste en que sea el docente quien participe en el desarrollo de las habilidades informativas y no tanto el bibliotecario, quien ya es un profesional en la búsqueda de información.

Directrices internacionales. Una propuesta

“¿Alguna vez se han sentido perdidos?” Así inició su ponencia el doctor Jesús Lau, funcionario de la Universidad Veracruzana y Presidente de la Sección de Alfabetización Informativa de la IFLA, quien agregó que la posibilidad de extraviarse se presenta en entornos carentes de señales que puedan hacer las veces de guía (como un desierto), o por el contrario, en ambientes sobrecargados de dichas señales (como un bosque tropical). A manera de guía para evitar que los usuarios de información se pierdan en el maremagno de datos, Lau presentó el borrador de las Directrices internacionales para desarrollar competencias informativas en los ciudadanos del mundo. Dicho documento está abierto a las aportaciones de los participantes en el Encuentro; en caso de que dicha aportación sea significativa, el nombre del autor será incluido en los créditos.

El doctor Lau apuntó que la información es indispensable y su búsqueda es similar a la del petróleo: requiere de un proceso de exploración y de la explotación de los recursos. Buscar sin el equipo adecuado dará pocos resultados; los conocimientos se vuelven valiosos con el desarrollo de habilidades como la de aprender a aprender.

Las directrices son una guía y no un mandato. Deben ser vistas y tratadas como algo flexible para adecuarse a las necesidades de cada caso. Es importante que se haga lo que se pueda con lo que se tenga en lugar de esperar la versión final del documento. La clave del éxito en la incorporación de las directrices en planes de trabajo globales consiste en el cabildeo, función que corresponde realizar a todos aquellos con la inquietud de desarrollar las habilidades informativas de los usuarios. Para ello es necesario que se comparta el liderazgo con el personal de la biblioteca, partiendo del principio de que al bibliotecario le corresponde ya no tanto el clasificar los recursos informativos sino brindar mejores servicios. Esto significa que se tendrá que “asistir a reuniones a las que no haya sido invitado, prepararse para un eventual rechazo inicial y mantener el rumbo en cuanto a lo que se busca hacer así como el modo y el tiempo en que dichas acciones habrán de llevarse a cabo”.

Hacia un Foro Mexicano sobre DHI

Además de las conferencias y ponencias el IV Encuentro sobre DHI tuvo como finalidad la discusión grupal en torno a la propuesta de creación de un Foro Mexicano Sobre Desarrollo de Habilidades Informativas. Esta actividad fue coordinada por el maestro Jesús Cortés y la maestra Berenice Mears. El objetivo consistió en revisar de manera muy general el documento propuesto y discutir los aspectos gruesos del borrador.

Se propone la creación de un Foro Mexicano sobre DHI en el que se incluiría a todos los sectores: público, privado, empresarial, académico, etc. El trabajo a

desarrollar será cooperativo sin pretender el protagonismo por parte de ninguna persona o institución.

La declaración previa de principios señala que el Foro será: amigable pero comprometido a la vez; de beneficio social; solución a posibles problemas; ampliable.

Las estrategias más importantes a seguir son: buscar el apoyo de los tres niveles de gobierno; la identificación de necesidades y diseño de programas específicos de elevado impacto social; el fomento de la participación intelectual; la identificación de expertos y experiencias exitosas de otros países; acreditación del Foro; buscar la sustentabilidad (a través de la obtención de recursos federales, la captación de cuotas, el apoyo de mercadotecnia, la creación de un patronato, la constitución de un fideicomiso, el apoyo de los estados y de brindar consultoría a empresas).

Las actividades a desarrollar para alcanzar el éxito de la primera fase consisten en realizar un diagnóstico de DHI, investigar sobre el tema, levantar un directorio sobre recursos e instituciones y traducir los documentos necesarios. Por otro lado, es fundamental que oportunamente se delimiten la misión y los valores del Foro así como que se exploren los medios de difusión en la red.

Entre las observaciones de los participantes se tiene la de explicitar la integración de los esfuerzos en diferentes instituciones, repositar los documentos e incentivos. Analizar la posibilidad de integrar un directorio de aquellos que se dedican a la formación de formadores de usuarios. Asimismo, se exhortó a plantear reuniones electrónicas a través de videoconferencias, correo electrónico y foros. El Foro debe ser incluyente y brindar la oportunidad de compartir dado que no todas las instituciones gozan del mismo nivel de desarrollo de habilidades informativas.

Algunos participantes manifestaron su preocupación en torno a los aspectos legales: En tanto que el Foro no se constituye legalmente, no se tiene la posibilidad de acceder a los recursos federales. Como respuesta, otra persona propuso la creación de un Asociación Civil distinta en fines de la AMBAC, El Colegio de Bibliotecarios y del CONPAB-IES.

Jesús Cortés propuso iniciar los trabajos para posteriormente integrar y regular los grupos de trabajo específicos.

Ponencias simultáneas

¿Existe una formación para la vida?

Judith Licea de Arenas, UNAM

Presentó un estudio comparativo entre la Universidad de Murcia a nivel licenciatura y la UNAM a nivel doctorado, arrojó información de que no se aprovechan como debería de ser, los recursos disponibles en una biblioteca, no se

consulta suficiente bibliografía ni referencias, casi siempre nos enfocamos a utilizar libros, dejando a un lado los artículos de revistas o las fuentes electrónicas.

Para poder formar estudiantes capaces, éstos deben demostrar que conocen y utilizan sus bibliotecas y sus acervos, la función de los maestros será sólo de supervisión, de vigilar que los alumnos sean capaces de redactar ensayos y estar actualizados en las nuevas tendencias relacionadas con sus objetos de estudio, en pocas palabras “la información es vital para vivir”.

¿Qué se requiere para ser competentes en la formación de usuarios?

Lourdes Tiscareño y José Ma. Palacios, UACJ

Hoy en día se requiere que el bibliotecario, además de ser un facilitador de recursos informativos, sea capaz de llevar a cabo las funciones de un instructor. Entre una y otra función, debemos tener cuidado en asegurar que los instructores tengan los conocimientos, habilidades y experiencia necesarios.

De acuerdo con la Special Libraries Association, las competencias informativas pueden ser profesionales, personales y básicas. Para poder ejercitar todas éstas, se requiere que los instructores sean comunicadores ejemplares, demuestren valor agregado en sus contribuciones y sean flexibles y positivos ante los cambios.

Se propone a los instructores, reunir las siguientes competencias:

- Tener conocimiento y formación en la materia
- Reunir ciertas habilidades o destrezas
- Excelentes aptitudes para aceptar retos, trabajar en equipo, tener iniciativa, etc.
- Aplicar tecnologías y herramientas informativas

Estilos de aprendizaje en el desarrollo de las habilidades informativas

Javier Tarango. Universidad Autónoma de Chihuahua

El ponente llamó a los participantes a considerar la diferencia entre procesos educativos de carácter pedagógico y andragógico. Mientras que el primero está enfocado en el desarrollo de los escolares (psicológica, social e intelectualmente en desarrollo), el segundo se orienta a la satisfacción de necesidades particulares de profesionales y adultos en general. La andragogía se refiere al aprendizaje de adultos o procesos andragógicos laborales y no a necesidades estudiantiles. Ejemplos de un proceso andragógico es una consulta técnica de computación, un curso de capacitación o un seminario orientado a mejorar el desempeño en una función.

A continuación, Tarango presentó un esquema para explicar los estilos de aprendizaje de Kolb, quien los divide en cuadrantes; en el primero se ubica el estilo divergente, parte de un punto común para luego abrir el marco teórico; en el

segundo se encuentra el estilo autónomo que caracteriza a los administradores y contadores quienes buscan acomodar los nuevos conocimientos al marco previo; el tercer cuadrante representa el estilo convergente, que busca respuestas concretas a un tema previamente identificado; y en el último cuadrante se encuentra el estilo de aprendizaje que busca asimilar abundantes fuentes de información para resolver un problema específico, aquí se ubican ciencias sociales como la economía y la sociología, al igual que ciencias duras como las matemáticas y la química.

Estudio de las competencias informativas desde las situaciones de aprendizaje: el caso de las materias de investigación

Bernardo Alleine Bustos Hernández. Universidad del Valle de Atemajac

El ponente, académico de la UNIVA, dijo que los estudiantes deben ser más responsables y protagonistas de su proceso de aprendizaje mientras que los maestros, figura de conocimiento y de poder, deben llevar a la reflexión, la crítica y la observación. Actualmente y en términos generales, los estudiantes son muy hábiles para localizar información pero carecen de capacidad para su análisis adecuado, mientras que los docentes son profundamente analíticos pero menos eficientes para localizar la información necesaria.

Se comentó que el interés por la investigación se debe a la necesidad de establecer un vínculo entre la academia y la biblioteca. Aquí debe tenerse en cuenta el celoso carácter de los investigadores, lo que dificulta su atención por parte de los bibliotecarios que buscan brindarles las estrategias de búsqueda necesarias. Ahora se pretende que el bibliotecario sea un asesor y no un docente o un funcionario con una misión ajena a la vida académica de la universidad.

Taller transversal de alfabetización en educación básica
Martha Delia Castro Montoya. Universidad Veracruzana

Martha Castro presentó ante los participantes en el IV Encuentro su propuesta para el desarrollo e implementación de un taller que permite brindar a niños y adolescentes, de preescolar a secundaria (educación básica) las herramientas necesarias para enfrentar las nuevas condiciones y exigencias de la sociedad global de la información, la cual demanda que los egresados respondan a la explosión de la información. Para ello es necesario desarrollar nuevos estilos de enseñanza y de aprendizaje.

Castro relató que presentó su propuesta al Director General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP. Le explicó que para que la transferencia de habilidades informativas sea efectiva debe recolectarse la información necesaria y realizar el análisis de los resultados. En este esquema, los docentes deben establecer puntualmente los resultados esperados en los alumnos y los objetivos específicos

del aprendizaje. Agregó que el Programa Nacional de Lectura busca formar lectores y escritores competentes a través del fortalecimiento y mejoramiento curricular de la enseñanza, de las propias bibliotecas y los canales para la generación y difusión de la información.

Diagnóstico de las habilidades informativas: Propuesta de un instrumento para valorar a alumnos de primer ingreso a la licenciatura

Guadalupe Vega, Carlos Cortés y Álvaro Quijano. El Colegio de México

Guadalupe Vega inició con un previo recorrido histórico de la relación docente-biblioteca. Recordó que durante la primera mitad del siglo pasado, los maestros acompañaban a sus alumnos a la biblioteca. Posteriormente, con el desarrollo de los sistemas automatizados y la apertura de la estantería, se replantearon las necesidades de los usuarios frente a los servicios informativos. En la década de los noventas el usuario se convierte en el centro de la biblioteca, ya no el libro.

En cuanto al proceso de evaluación, se tiene que éste es un ciclo participativo, lleva al análisis reflexivo de la práctica educativa y se deriva del valor formal del curso. Por su parte la evaluación diagnóstica, elemento central de la presentación, debe considerar el objeto de la evaluación, las personas en quienes se evaluará, el instrumento para llevar a cabo la evaluación y la finalidad del proceso.

Alternativas tecnológicas en los servicios bibliotecarios de la UABCS

Adriana Pérez Gallardo, José Alfredo Verdugo y Sergio Bianchi Estrada. UABCS

En la Universidad Autónoma de Baja California Sur, se clasificó a los usuarios en alumnos, académicos, investigadores y diversos. De esta clasificación dependen en gran medida las necesidades de información requeridas. "Ingerir no es digerir", de igual forma las grandes cantidades de información no garantizan que ésta sea de buena calidad.

Posteriormente se presentó el software desarrollado por la UBACS para apoyar la instrucción de los usuarios a través de su Biblioteca Virtual.

Desarrollo de las competencias informativas a través de un curso en línea
Edna Zamora Barragán. Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana implementó un programa de formación de usuarios denominado "Conoce tu universidad". Dicho programa es impartido a los alumnos de nuevo ingreso.

Dentro del contenido del programa, se incluye un tour virtual para instruirlos en el manejo del catálogo y las bases de datos, además de una visita guiada como

una iniciativa paralela de fomento a la lectura, esto último con el apoyo del CONACULTA.

La UV basó su proyecto en un diagnóstico hecho a la comunidad universitaria para determinar el acceso y uso que le dan a sus bases de datos, la respuesta fue que los estudiantes mostraron poca necesidad de consultar información en línea, la red sólo la utilizan para leer su correo electrónico, entrar al Messenger o chat y para usar el Internet.

Con este curso en línea se pretende brindar una instrucción bibliográfica a un elevado número de estudiantes; así como fortalecer el aprovechamiento de la Biblioteca Virtual.

Reflexiones sobre las prácticas bibliotecarias: la necesaria vuelta a las raíces de la búsqueda de la calidad

Saúl Souto. Universidad de Monterrey

Partiendo desde Platón, Souto hace un recorrido por las tesis de Kosik y Covey para analizar el problema del conocimiento y de ahí derivar el papel del bibliotecario en aras de soluciones profesional de calidad y no en forma empírica y acrítica. Inicia precisamente con el ejemplo clásico de la caverna en donde el hombre sólo es capaz de tener un conocimiento indirecto y limitado de la realidad exterior. El conocer sólo es posible para aquellos que han salido de la caverna. El conocimiento puede darse en dos niveles: en esencia y en apariencia. El primero se caracteriza por ser interior, mediato, de fondo y con fundamento, mientras que el segundo se exterior, inmediato, de forma y se queda en el fenómeno.

Llevando lo anterior al desempeño de las bibliotecas y los bibliotecarios se tiene que el proceso de administración busca cambiar la realidad presente por un futuro deseable valiéndose del diagnóstico y la planeación. Tanto la administración como la bibliotecología son disciplinas prácticas, reconocen la variable humana para cambiar la realidad y enfrentan la limitante de no ser exactas como las ciencias naturales.

Sugerencia a los programas de educación de usuarios en el contexto de las nuevas macro tendencias informativas mundiales

José Antonio Yáñez de la Peña. OCLC

El ponente analizó el papel de Internet enlazándolo con el tema de Saúl Souto. Cuando se pensaba que los metadatos habrían de revolucionar las habilidades informativas, la experiencia fue que su uso no rebasó las bibliotecas. Ahora los usuarios se enfrentan un inmenso caudal de información que fluye libremente. Para tener acceso a esta información, los usuarios acuden menos en busca de acceso guiado, el cual sustituyen por los metabuscadores para ahorrar tiempo. Así entonces, los usuarios operan con información cada vez más atomizada, micro contenidos

(por ejemplo, lo tonos de celulares), la información es intercambiable gracias a su modularidad, finalmente, los servicios y las instituciones que los ofrecen se desagregan cada vez más.

En la situación actual, los usuarios trabajan colaborativamente, aunque no es tan elevado el grado de integración por la Red en América Latina como en las naciones más desarrolladas.

Hacia una caracterización del usuario en el DHI

Víctor Aguilar Fernández. Universidad Autónoma de Yucatán

El objetivo de la presentación es ensayar una tipología de usuarios, buscando con esto mejorar el proceso de enseñanza. Para poder lograrlo es necesario ser bastante flexibles, muy eficaces y saber responder a las nuevas tecnologías.

Se identificaron los siguientes tipos de usuarios, y cuales son sus necesidades o requerimientos, a partir de una taxonomía coloquial:

El atleta. Hay que recalcar en él la puntualidad y las reglas del juego para que deje de andar corriendo en las clases

El faltista. Hay que hacerle ver lo significativo que puede ser el asistir a clases

El sabelotodo. Apoyarnos en él para reforzar la confianza en el grupo

Don títulos. Trabajar con él con ejercicios para adecuar sus conocimientos académicos a determinadas situaciones

El experto. Con él basta equilibrar su larga experiencia

Además están el veterano, el ignorante, el dormilón y el distraído, entre algunos otros.

Experiencias internacionales para desarrollar competencias informativas en los usuarios de bases de datos electrónicas

Oscar Saavedra y Mariano Michavila. EBSCO México

Como antecedente debemos saber que más allá de habilidades básicas de información, se requieren complejas habilidades analíticas. Esto debido al rápido avance que ha tenido el mundo de la información.

En los últimos 30 años se ha producido más información que en los anteriores 500, en el medio ambiente informativo hay actualmente más de 300 millones de usuarios en línea. Un hecho clave fue la transición de las bases de datos referenciales, a las de texto completo.

Es necesario que antes de adquirir una base de datos, la evaluemos para poder determinar luego si es conveniente o no su compra, hay que considerar rubros como la cantidad y calidad de la información que contiene, si sus títulos son arbitrados, maneja o no embargos, entre otras cosas. Otro punto importante a evaluar es su funcionalidad, aquí hay que tomar en cuenta que permita formar colecciones, y dé acceso a ligas OPAC y a otros recursos.

En los programas y cursos DHI, hay que distinguir la competencia informativa, de las tecnologías de la información. Se recomienda consultar: www.library.yale.edu/consortia/webstats.html.

Implementación de un curso interactivo y flexible para el DHI en estudiantes de posgrado del CUCEA

Francisco Javier Aguilar. Universidad de Guadalajara

Del “Modelo de Red” surge el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), que tomó el acuerdo de incluir la materia “Gestión de información en entornos virtuales”, la cual es obligatoria para todos los programas de posgrado en el Centro.

Con esto se busca que los alumnos de posgrado acreditados en esta materia, apliquen diferentes estrategias de búsqueda, sean capaces de discriminar la información y representen sus resultados con base en una norma bibliográfica para lograr un nivel avanzado en el DHI.

Experiencia conjunta UACJ (México) Y UCN (Chile): Reporte de logros y perspectivas

Ángela Peragallo y Jesús Cortés. Universidad Católica del Norte y Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

La Universidad Católica del Norte, elaboró su Plan de Desarrollo Corporativo, idearon además el proyecto “Comunidad de aprendizaje”, con el cual se pretende crear toda una infraestructura que respalde sus programas de educación para el uso y aprovechamiento de la información.

Por su parte la UACJ buscaba obtener de esta experiencia, retroalimentación acerca de la efectividad que tienen los programas DHI y su práctica con los alumnos, se esperaba además conocer experiencias de otras instituciones, probar la utilidad de las normas y, sobre todo, fomentar la colaboración internacional en el tema.

La UACJ planeó a fondo la visita de los colegas de la UCN, considerando la época más idónea, elaborando una agenda muy detallada y proponiendo acuerdos generales. En esta experiencia, se brindó a los visitantes toda la información disponible y se promovió el aprendizaje participativo.

En la segunda parte de este proyecto, con la visita de la UACJ a la UCN se pudo visualizar la importancia del diagnóstico de competencias en los estudiantes, se constató que requiere trabajar en conjunto con los académicos y se consideró propicio incluir temas relacionados con la acreditación de programas.

Elementos para la planeación y diseño de un programa de formación de usuarios en la Biblioteca del CIDE

Olímpia Torres Osorio. Centro de Investigación y Docencia Económicas

La breve experiencia del CIDE en materia de infoalfabetización se vio enriquecida por una aparente dispersión de elementos. El punto de partida lo constituye el análisis de los 150 programas disponibles en el Centro en donde se ha estado formando a usuarios durante cuatro años. Los bibliotecarios realizan un esfuerzo en el aprovechamiento de los recursos informativos mientras que los docentes consideran que “la biblioteca debería ser el centro neurálgico de la actividad académica, docente y cultural del CIDE”. El reto consiste en integrar un programa de desarrollo de habilidades de los usuarios que conjugue ambas perspectivas.

*Evaluando la alfabetización informativa: un vistazo al proyecto SAILS
Joseph Salem. Kent State University*

Al tratar de responder a la interrogante de ¿qué es una persona infoalfabetizada? Los investigadores se enfrentan a un problema de falta de acuerdo. Se asume que todos coinciden en la definición de este concepto, pero no es así. La ACRL tiene 5 normas, 22 indicadores, 87 parámetros y 138 objetivos. Se buscó reagrupar los objetivos y algunos parámetros en 12 conjuntos de habilidades organizadas en torno a actividades y conceptos específicos.

Dado que no es posible enseñar todo lo necesario en un momento dado, el proyecto SAILS (Infoalfabetización normalizada, por sus siglas en inglés) identifica una necesidad informativa y la aborda desde las metas que se pretende alcanzar: Evaluación del programa, que sea válido, asequible, que tenga capacitación cruzada interinstitucional, que sea de amplia distribución y aceptable para las autoridades universitarias.

*Espacios grupales para el aprendizaje
Darío Hermosillo. Universidad de Las Américas, Puebla.*

Antes que nada hay que enfocarse en dar el gran salto de la alfabetización informativa a la cultura de la información, para ello se debe asistir a talleres, cursos presenciales y en línea, los cuales estén integrados a los currícula de otras materias. Con esto, además de dar valor curricular a los DHI, le les está normalizando y creando organismos reguladores que estandaricen la materia.

Para ello, el bibliotecario como académico en la UDLA requiere tener grado de maestría, especializado en alguna materia académica o bibliotecológica, se les solicita a todos ellos que investiguen, que dirijan proyectos de tesis y que participen en el desarrollo de acervos y recursos de la biblioteca. Para conocer más del programa, consultar www.udlap.mx/~site

¿Asociación o soledad en la introducción de un curso de habilidades informativas?

Viggo Gabriel Borg. Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología.

La experiencia de esta institución refleja la necesidad de tomar la iniciativa de implementar un curso de habilidades informativas, algo importante es que se tiene como principio que nosotros “podemos y queremos”. Otro apoyo importante fue basarse en la política de enseñanza que la universidad ya tenía.

Fue crucial que los profesores lanzaran al mercado el curso de habilidades informativas, esto ayudó a evaluar el curso para conocer áreas de crecimiento en las que se pueda implementar. El haber integrado el curso en el sistema de manejo de aprendizaje, se está logrando el acceso a una plataforma muy buena de comunicación y de útiles herramientas para la formación de usuarios.

“Evaluaciones basadas en evidencias para la formación y administración del programa de DHI, un modelo

Gabriela Sonntag. Universidad Estatal de California en San Marcos

El sistema de educación de California, Estados Unidos, es muy complejo: la Universidad de California opera diez universidades, mientras que las universidades estatales (como la de San Marcos) suman 23 instituciones.

El enfoque principal de la presentación, se centró en el enfoque seguido para justificar un programa de este tipo, que consistió en recolectar evidencias.

Para la evaluación del programa se aplicarán las características de las mejores prácticas divulgadas por la ACRL y los llamados nueve principios de la AAHE, para medir tanto el aprendizaje como el impacto del programa.

Desarrollo de habilidades de información como parte de un aprendizaje basado en la experiencia para los usuarios de la Biblioteca del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey

Edith Salazar Selvas y Cecilia Barragán Pérez. ITESM, Campus Monterrey.

El ITESM busca desarrollar en el estudiante las habilidades para la búsqueda de información confiable. Para lograr esta meta, se le guía para conocer la biblioteca, se realiza un diagnóstico de la misma y se aprovecha la información. Para cubrir este último aspecto, la institución celebra un concurso en el cual los estudiantes pueden presentar sus trabajos académicos que hayan obtenido 9.0 o más de calificación y que incluyan bibliografía de la Biblioteca Digital citada de acuerdo con las reglas MLA o APA, entre otras, pero sin mezclar un formato con otro, lo cual constituye una práctica generalizada incluso entre estudiantes de grado.

Las ponentes presentaron una serie de datos que dan evidencia de la dinámica relación existente entre la biblioteca y los procesos académicos del Tecnológico. Manifestaron que el programa DHI aún se encuentra en fase inicial pero se busca que desde la sede emane un programa completo e intensivo para todos los campi del país.

IV ENCUENTRO INTERNACIONAL DE DESARROLLO DE
HABILIDADES INFORMATIVAS

FORO MEXICANO PARA EL
DESARROLLO DE HABILIDADES
INFORMATIVAS
DECLARATORIA

Redactada por:

Jesús Cortés, Darío Hermosillo, Jesús Lau, Berenice Mears,
Ma. de los Ángeles Rivera y Guadalupe Vega, a partir de una propuesta original
presentada por Jesús Lau

Los participantes en el IV Encuentro Internacional de Desarrollo de Habilidades Informativas, celebrado en Ciudad Juárez, Chihuahua, México, del 21 al 23 de octubre del 2004, definieron los parámetros necesarios para la creación y el funcionamiento del Foro Mexicano para el Desarrollo de Habilidades Informativas.

INTRODUCCIÓN

El acceso a la información, y al conocimiento en ella contenido, puede significar la diferencia en el desarrollo económico y social de los países y de las personas, de ahí que la UNESCO promueva un acceso democrático y equitativo al recurso informativo. Para este organismo internacional, responsable de promover el desarrollo de la educación, de la ciencia y de la cultura, el desarrollo de las competencias informacionales es fundamental para que los ciudadanos del mundo puedan ejercer la libertad de expresión y el derecho a tener acceso a la información, dos pilares fundamentales en la construcción y sostenimiento de sociedades democráticas.

Conscientes de la importancia de contar con un órgano nacional que promueva, diseñe, desarrolle, implemente, guíe, evalúe y retroalimente sobre el desarrollo de competencias informacionales entre los bibliotecarios, profesionales de la información, educadores, administradores de instituciones educativas, autoridades y la población en general, se propone la creación del Foro Mexicano para el Desarrollo de Habilidades Informativas, el cual podrá alentar una serie de actividades de beneficio directo o indirecto para los usuarios de la información.

En esta Declaratoria se exponen aspectos fundamentales en los cuales se basa la concepción, organización y funcionamiento de este órgano, entre los que se incluyen la misión, visión, objetivos, estrategias, actividades, principios, afiliación, gobierno y administración y financiamiento.

MISIÓN

El Foro Mexicano de DHI es un organismo de afiliación voluntaria, apolítico, laico y con propósitos no lucrativos, que surge con la misión de promover, desarrollar y comunicar programas que colaboren a un mejor aprovechamiento de los bienes informativos por parte de los miembros de la sociedad mexicana, a través de programas surgidos de esfuerzos cooperativos y respaldados con actitudes propositivas y dinámicas.

VISIÓN

El Foro Mexicano de DHI es reconocido en el 2010, en el contexto nacional e internacional como un organismo que:

- Ha logrado integrar los esfuerzos de personas e instituciones de los diversos sectores y con representatividad multiregional, unidos por la preocupación común de promover el desarrollo de competencias informacionales
- Está formado por individuos conscientes de la importancia del aprovechamiento de la información y expertos en la materia, resueltos a plantear estrategias imaginativas, en un ambiente de colaboración
- Influye en el surgimiento de iniciativas en los diferentes niveles educativos y en diversas regiones del país, en materia de acceso y distribución más democrática de la información
- Participa en iniciativas de carácter internacional en el campo del acceso a la información y del desarrollo de las competencias informacionales.

OBJETIVOS

1. Ofrecer un espacio para el intercambio de ideas y experiencias en materia de desarrollo de competencias informacionales
2. Integrar los esfuerzos de personas e instituciones que representan a diversos sectores de la sociedad (educativo, comercial, civil, público y privado) cuya participación es relevante para propiciar mejores oportunidades de acceso a la información
3. Promover la realización de programas y proyectos bajo un espíritu básicamente filantrópico, buscando que la mayor parte de la población, independientemente de su nivel social o escolaridad, se beneficie con un mejor aprovechamiento de los bienes informativos
4. Facilitar el intercambio de conocimientos, estándares y diversas herramientas relacionadas que apoyen la implementación y adecuado

- desarrollo de programas en torno a la educación de los usuarios de la información
5. Promover el reconocimiento social para las personas e instituciones que realizan esfuerzos encomiables en el campo
 6. Establecer un vínculo entre los proyectos y acciones que se realizan a nivel nacional con los proyectos internacionales.

ESTRATEGIAS

Para la consolidación estructural y financiera del Foro, se propone:

1. Que éste se establezca como un organismo no gubernamental, que busque contar con el apoyo de los gobiernos locales, estatales y federales, así como el patrocinio de instituciones privadas
2. Desarrollar programas específicos dirigidos a diferentes sectores, niveles educativos y a personas con capacidades especiales
3. Promover la colaboración con las autoridades institucionales en el análisis de alternativas de solución a problemáticas planteadas
4. Elaborar y presentar a nivel nacional una propuesta que refleje los puntos de vistas de las instituciones y personas participantes o no del Foro
5. Proponer políticas públicas, dirigidas a todos los niveles educativos; iniciativas que se deben presentar a la SEP y al Congreso de la Unión
6. De manera paralela, fomentar la colaboración intelectual y financiera entre los participantes, de tal forma que se promueva el crecimiento profesional y la actualización, la interdisciplinariedad y el desarrollo de metodologías
7. Identificar a los expertos en docencia e investigación en el área, así como las experiencias exitosas de otros países o instituciones, de tal forma que tanto los expertos como las buenas prácticas sirvan de referente para el logro de los objetivos
8. Coadyuvar a que los docentes de las instituciones educativas promuevan el desarrollo de competencias informacionales a través del programa académico de sus asignaturas
9. Difundir los resultados del trabajo del Foro a través de diferentes medios, incluyendo congresos, eventos relevantes, listas de discusión, boletines y páginas web.

ACTIVIDADES

Como ejemplo de actividades concretas que este Foro puede realizar o impulsar, se identificaron las siguientes:

1. Elaborar diagnóstico de actividades que se realizan sobre el DHI en el país.
2. Promover la investigación sobre el tema.
3. Establecer programas de capacitación para formadores DHI involucrando a los profesionales de la información de todos los niveles de atención a usuarios.
4. Realizar una reunión anual en donde se compartan los nuevos proyectos y el avance de los ya establecidos.
5. Organizar un directorio de recursos, instituciones y personas involucradas en este quehacer.
6. Llevar a cabo convocatorias de participación en proyectos concursables con opción a reconocimiento.
7. Formar un grupo de traductores de documentos generados por el Foro y así como de otros emanados de asociaciones internacionales.
8. Desarrollar e implementar mecanismos de evaluación sistemática del funcionamiento de este órgano, los cuales sean desarrollados por los propios miembros del foro.

PRINCIPIOS

El Foro sostendrá el siguiente marco de principios para mantener una participación clara y respetuosa de los miembros:

1. Colaboración
2. Compromiso
3. Enfoque a resultados
4. Filantropía
5. Flexibilidad
6. Innovación
7. Motivación

AFILIACIÓN

1. La afiliación será voluntaria.

2. Estará vigente sólo si el socio contribuye activamente a la consecución de los logros del Foro.
3. Las contribuciones al Foro y a sus objetivos se reconocerán con equidad.
4. Las decisiones y acciones del Foro serán tomadas sólo por los miembros que participen activamente.
5. Quienes deseen menores responsabilidades podrán ser socios observadores.

GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN

El Foro surge como un organismo que integra individuos con un amplio espíritu de colaboración y con un objetivo común; con la disposición para colaborar siempre de buena fe, buscando evitar la necesidad de contar con estructuras rígidas y jerárquicas. Las formas específicas de organización se podrán ir definiendo paulatinamente, a través del tiempo, en la medida en la que se vaya presentando la necesidad y buscando que quienes emprendan iniciativas cuenten con el facultamiento necesario.

FINANCIAMIENTO

El Foro se concibe como un organismo autosuficiente, por lo que se deberán implementar una serie de acciones encaminadas a la obtención de fondos económicos que permitan el cumplimiento de los objetivos; entre otras acciones se proponen las siguientes:

1. Obtención de recursos federales a partir de proyectos específicos
2. Establecimiento de cuotas por membresías
3. Aplicación de la mercadotecnia en relación al DHI
4. Creación de patronatos integrados por miembros del sector comercial
5. Creación de un fideicomiso
6. Elaboración de proyectos interinstitucionales
7. Solicitud de apoyo a diferentes entidades educativas como: SEP, CONACYT, CONACULTA, UNESCO y similares
8. Ofrecimiento de servicios de consultoría a empresas e instituciones
9. Solicitud de apoyo a fundaciones
10. Obtención de apoyos en efectivo o en especie de parte de proveedores de bienes o servicios relacionados con la información.

Los bibliotecarios tienen cada vez menos dudas sobre la necesidad de involucrarse en el diseño, implementación y desarrollo de programas encaminados a fortalecer las competencias que sus usuarios requieren para transformar efectivamente la información en conocimientos. El problema consiste en que el convencimiento y la buena disposición no son suficientes: se requiere de instrumentos de apoyo y de experiencias documentadas que puedan guiar en este proceso.

Este libro cumple con este propósito, pues además de presentar una propuesta de guía para establecer programas en bibliotecas de todos los niveles, incluye una serie de experiencias de instituciones nacionales y extranjeras que han logrado avances en estos desafíos, en colaboración con otros miembros de sus comunidades y en el contexto de sus propias particularidades.

Bibliotecarios y otros profesionales ligados con la educación podrán beneficiarse de los conocimientos y experiencias compartidas generosamente por veinte ponentes del IV Encuentro Internacional de Desarrollo de Habilidades Informativas y avanza, a su vez, hacia la implementación de sus programas.



UACJ