

Las habilidades informacionales en el contexto de la formación profesional

GLORIA ANGÉLICA ROJAS DÍAZ
JORGE ALBERTO ALARCÓN LEIVA

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

1. Introducción

Según como ha sido explicado por investigaciones históricas y sociológicas, las ciencias no son sólo un conjunto coherente de teorías y modelos explicativos, sino también un patrón de prácticas, procedimientos y valores compartidos por quienes forman parte de la comunidad científica. Examinar las formas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias resulta cardinal para comprender su evolución, puesto que tales formas constituyen los mecanismos preferentes de transmisión y preservación de las prácticas, procedimientos y valores. Lo anterior implica, a su vez, desde la perspectiva de la formación, preocuparse por introducir entre los estudiantes de ciencias el aprendizaje de habilidades y procedimientos propios de la investigación, en especial aquellos referidos a los medios a través de los cuales los estudiantes accederán al lenguaje y a las modalidades de expresión peculiares de su comunidad (A. Koyré, 1988; Th. Kuhn, 1982).

La situación descrita se relaciona con ciertos aspectos del presente trabajo, en la medida en que concierne a los tres ejes sobre los cuales se desarrolla la formación de profesores de ciencias, a saber: el aprendizaje, la enseñanza y las prácticas científicas mismas. Correlativamente, estos aspectos remiten a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a los programas de formación. En este último sentido, es característico de tales estudiantes una alta disposición y disciplina para el estudio, aunque esta disposición no siempre se corresponde con los recursos procedimentales necesarios para su adecuado desempeño académico. Es igualmente ostensible la necesidad de implementar estrategias que favorezcan entre los estudiantes una mayor autonomía cognitiva.

Con el propósito de incidir en el diagnóstico antes referido, se elaboró un *Proyecto de Innovación Docente* que pretendía intervenir en el proceso formativo de los estudiantes, en términos de estrechar la distancia existente entre su alta disposición para el aprendizaje y su falta de recursos procedimentales, logrando así acrecentar su autonomía cognitiva. En particular, el *Proyecto* tuvo como objetivo capacitar a los estudiantes en el dominio de las habilidades informacionales relacionadas con la búsqueda, selección y utilización de información bibliográfica relevante.

Asimismo, el *Proyecto de Innovación* pretendió poner a prueba un modelo de gestión desarrollado entre un docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y una profesional del Sistema de Bibliotecas, ambos de la Universidad Católica del Maule (www.ucm.cl); un modelo construido *ad hoc* para la ejecución del Proyecto que contemplaba un proceso de capacitación indirecta, diseñado para el docente y dos ayudantes-monitoras que trabajarían luego con los estudiantes los contenidos de dicha capacitación, en orden a implementar un trabajo de búsqueda, selección y utilización de recursos bibliográficos tanto del propio Sistema de Bibliotecas de la Universidad como disponibles libremente en Internet.

2. El contexto y objetivos del Proyecto de Innovación

Este *Proyecto de Innovación* formaba parte del *Proyecto MECESUP UCM 0204*¹ que tiene como *objetivo general* contribuir a mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Católica del Maule, en Talca, Chile, a través del perfeccionamiento de la práctica docente y del desarrollo de habilidades en el acceso y uso de la información para el quehacer académico. Para alcanzar este objetivo general, el Proyecto considera como *objetivos específicos* la implementación de una estrategia de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo en la comunidad académica de aptitudes para el acceso y uso de información y la creación de espacios de trabajo que faciliten la integración de tecnologías de información y comunicación con prácticas docentes en el aula.

Entre las principales *actividades* previstas por el *Proyecto MECESUP* se incluyen la actualización de los académicos en metodologías de enseñanza-aprendizaje y en informática educativa, un programa de entrenamiento en el uso y acceso a la información para académicos y estudiantes y la generación de un sistema de apoyo a las prácticas docentes. Sobre la base de la instalación de estos componentes, el *Proyecto MECESUP* pretende generar un *contexto académico futuro*, caracterizado por la existencia de equipos competentes en el uso de metodologías innovadoras y de gestión de la información; el logro por parte de los estudiantes de mayor autonomía cognitiva; la formación de un centro de apoyo al aprendizaje y la docencia, conformado por un equipo académico multidisciplinario; una infraestructura de equipos computacionales y redes que apoyen la incorporación de las Tic's en el aprendizaje, y una nueva concepción del apoyo prestado a la docencia por parte del Sistema de Bibliotecas, en cuanto a incorporar la Gestión de Información dentro de las competencias profesionales requeridas.

El *Proyecto MECESUP* constituyó el marco general al interior del cual se elaboró el *Proyecto de Innovación Docente* denominado "Formación en competencias para la selección y uso de recursos académicos disponibles en Internet, destinado a alumnos del curso Procesos de Aprendizaje en el Ámbito Escolar I de Primer Año de Pedagogía en Ciencias de la Universidad Católica del Maule", el cual se ejecutaría durante el Primer Semestre Académico del año 2005. La propuesta metodológica del *Proyecto de Innovación* consideraba una capacitación *indirecta*, puesto que estaba pensada para formar al profesor y dos ayudantes-monitoras en habilidades informacionales, a fin de que fueran ellos quienes las transfirieran a los estudiantes destinatarios².

Si bien el objetivo principal del *Proyecto de Innovación* consistía en "incorporar en el proceso formativo de los estudiantes competencias para *seleccionar y utilizar* información académica relevante", éste constituye sólo una parte de las Habilidades Informacionales. Si a lo anterior sumamos el hecho de contar con un tiempo breve destinado a la capacitación de los participantes (docente, alumnas-monitoras, estudiantes), se optó por desarrollar los temas en un periodo de cuatro módulos de trabajo, distribuidos en dos días de taller. Se elaboró para ese fin un programa que abordaba en forma introductoria conceptos

¹ "Construyendo Redes de Aprendizaje en la Formación Profesional de los Alumnos de la Universidad Católica del Maule", financiado por el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECESUP) del Gobierno de Chile y ejecutado por la Dirección de Docencia y el Sistema de Bibliotecas de la Universidad Católica del Maule.

² La *implementación* del Proyecto se llevó a cabo mediante la conformación de un equipo de trabajo constituido por el profesor responsable del curso, una bibliotecóloga y dos ayudantes-monitoras, previamente seleccionadas con criterios elaborados al interior mismo del Proyecto.

generales de Habilidades Informacionales y de investigación bibliográfica, recursos y fuentes de información, acceso, selección y evaluación de fuentes, así como talleres prácticos.

Al margen de las exposiciones realizadas por la bibliotecóloga, los contenidos se trataron a partir de búsquedas personales de los monitores, quienes detectaron y seleccionaron, desde diversas fuentes, información relativa a intereses particulares. Para evaluar la apropiación de los contenidos y continuar la capacitación utilizando Tic's, se diseñaron tareas de búsqueda, selección y evaluación, según los criterios aportados, las que debían ser enviadas a la profesional capacitadora vía correo electrónico, por medio de los formularios disponibles en formato electrónico en la página web del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Católica del Maule (www.sibib.cl). Asimismo, tanto las presentaciones con los contenidos teóricos como los talleres prácticos, fueron puestos a disposición del equipo del Proyecto de Innovación en la página *web* para ser utilizados en la réplica que debían realizar los monitores a los estudiantes, destinatarios finales del Proyecto.

El *Proyecto de Innovación* se formuló con la intención de examinar la muy extendida *suposición pedagógica* consistente en que los estudiantes son capaces de suplir su falta de hábitos lectores y la insuficiencia con la que procesan comprensivamente información, mediante su habilidad para utilizar recursos académicos facilitados por el uso de tecnologías de información en red. Dicha suposición resultaba interesante puesto que sobre su base se estructuran dos hipótesis características frente al importe pedagógico de las tecnologías de información, a saber: a) la hipótesis que asume que los estudiantes utilizan el material procedente de la red sin aprender algo sustantivo para su formación académica y profesional; b) la hipótesis que asume que la mera exposición a tan enorme caudal de información asegura un nivel significativo de aprendizaje. El Proyecto *presumía* que ambas hipótesis contienen tanto aspectos verdaderos como falsos. En efecto, la red es una fuente irremplazable e ineludible de información y la simple exposición de los estudiantes a ella posibilita un nivel de aprendizaje difícil de lograr con recursos bibliográficos impresos; no obstante, los estudiantes no adquieren espontáneamente criterios para seleccionar el material y si usan algunos, éstos no son explícitos, tampoco les dan una utilización sistemática y su empleo no está sujeto a parámetros formativos de corrección.

El Proyecto pretendía *transformar así la exposición cuasi-natural de los estudiantes a las fuentes de información provenientes de la red en una instancia de aprendizaje*, mediante la cual pudieran elaborar criterios para seleccionar información, validar estos criterios en el contexto de un proceso de formación académica e incorporarlos como parte de su capital intelectual personal y profesional. En función de dicha finalidad, se pretendía crear instancias de interacción pedagógica para la elaboración de criterios de selección de información, crear un contexto educativo de investigación académica para la utilización de los recursos seleccionados, y generar instancias para evaluar, tanto la validez de los criterios como la pertinencia de la información utilizada.

El Equipo del Proyecto trabajó en una modalidad que consideró la realización de dos talleres de capacitación de dos tardes, conducidos por la Bibliotecóloga, y reuniones de coordinación y sesiones de trabajo directo con los estudiantes. Estas sesiones se realizaron sobre la base de la organización del total de estudiantes del curso en dieciséis (16) grupos de entre cuatro (4) y cinco (5) estudiantes, bajo la responsabilidad directa de las ayudantes-monitoras (ocho grupos por cada una), cuyo desempeño era asesorado y supervisado durante todo el proceso por el docente.

Por su parte, cada grupo de estudiantes debía desarrollar una investigación que les permitiera elaborar un Informe Final que diera cuenta de la búsqueda de recursos relacionados con el tema de investigación escogido, en formato electrónico e impreso. Dicho Informe debía contener referencia a material bibliográfico, en formato libros o publicaciones periódicas, artículos *on line* y sitios web en los que se desarrollaran investigaciones o propuestas acerca del tema investigado. En cada caso, los estudiantes debían indicar las referencias básicas del material, una descripción de su contenido y una breve evaluación de su valor y limitaciones. La selección del material era asesorada por una ayudante-monitora asignada y el profesor en las sesiones de trabajo programadas y mediante la presentación de dos informes de avance del trabajo debidamente calendarizados, los cuales debían ser enviados en formato electrónico.

3. Evaluación de aprendizajes

La exposición de los resultados del trabajo en términos de una evaluación *cualitativa* es consecuencia de una opción metodológica del propio *Proyecto de Innovación*. En efecto, el catastro *cuantitativo* de los logros alcanzados por el *Proyecto* es indicativo y, eventualmente, constituye información valiosa, pero no siempre redundante en la obtención de conclusiones y sugerencias de alcance global, necesarias para la situación de la enseñanza universitaria en Chile. De hecho, es frecuente la constatación de que en nuestro país existe mucha información “dura” sobre los fenómenos educativos, pero escasa “producción de conocimiento” a partir de ella. Este trabajo pretende ser una contribución a este último propósito.

La presente evaluación tiene así una intención reconstructiva respecto de las diversas dimensiones implicadas por el proceso de ejecución del *Proyecto*, consideradas desde la perspectiva de los estudiantes. En este sentido, los logros consignados aquí no pretenden recaudar evidencia para mostrar cuán efectiva era la asunción de que los docentes asumen sin crítica que los estudiantes o bien no obtienen nada sustantivo cuando acceden a Internet o bien suplen su falta de hábitos lectores mediante la sola exposición al caudal de información existente. Dicha hipótesis no se puede confirmar sin más por la evidencia. En efecto, mucha de la información arrojada por el *Proyecto* es consistente con la ambigüedad de la hipótesis y, por tanto, existen indicadores que apoyan y permiten rechazar uno y otro componente de la misma. Se considera que la mencionada ambigüedad sólo ha podido ser constatada por el *Proyecto*, pero no se puede decir, dada la naturaleza de las actividades contempladas, que las prácticas docentes de los académicos se ajusten o no a alguno de los dos polos de la hipótesis expresada.

Finalmente, los resultados obtenidos mediante la ejecución del *Proyecto de Innovación* deben ponderarse en relación con los aprendizajes conseguidos por los estudiantes. A continuación se ofrece una síntesis de tales aprendizajes en términos de la taxonomía de J. Delors (1997): a) saber; b) saber-hacer, y c) saber ser.

a) Saber

En relación con esta dimensión, se consideran los avances logrados por los estudiantes en términos de los contenidos definidos para la investigación que debían llevar a cabo. El diseño del trabajo consideraba la realización de una búsqueda de recursos impresos y en red respecto de los siguientes temas: justificación

e importancia, objetivos, metodologías, ejes temáticos y evaluación de la enseñanza de las ciencias. La búsqueda implicó identificar recursos respecto de cada uno de los temas, lo cual se logró mediante la discriminación de los desafíos docentes implicados por la enseñanza y aprendizaje de las ciencias y su especificidad formativa. Esto se hizo, como ya se señaló, por medio de un sistema de registro, descripción y evaluación de los recursos.

Concretamente, los logros de los estudiantes se verificaron en cuanto el trabajo les permitió alcanzar una comprensión de las múltiples dimensiones en que la ciencia incide en la sociedad y en la cultura actuales, y en reconocer que, en lo que concierne a sus aspectos temáticos y metodológicos, la enseñanza de la ciencia se distingue claramente de otros ámbitos de formación, pero al mismo tiempo está en estrecha conexión con ellos. En algunos grupos, de hecho, la realización del trabajo posibilitó una aproximación temprana al marco curricular escolar y a las diversas fuentes de apoyo didáctico y pedagógico. Por último, el trabajo de investigación permitió elaborar algunos criterios en función de los cuales evaluar la pertinencia y relevancia de los recursos existentes, teniendo como referente las necesidades de aprendizaje de los propios estudiantes en términos de su formación profesional.

b) Saber-hacer

El *Proyecto de Innovación* tenía a este respecto una preocupación preferente, puesto que el contexto formativo descrito en la introducción de este Informe indicaba que, pese a su favorable disposición, los estudiantes no disponen de los recursos procedimentales requeridos para responder a sus necesidades de aprendizaje. El aprendizaje en este ámbito se verificó en la familiarización de los estudiantes con las posibilidades ofrecidas por el Sistema de Bibliotecas de la Universidad Católica del Maule, así como por los recursos tecnológicos disponibles; de igual modo, posibilitó utilizar criterios de selección de material, discutirlos con el profesor y las ayudantes-monitoras, recibir orientaciones para su corrección y proceder a su modificación, cuando se estimó necesario.

Gran parte de los logros en este contexto fueron alcanzados por los estudiantes al utilizar los criterios de selección de información, provenientes de las habilidades informacionales consideradas en los talleres de capacitación con la bibliotecóloga. Se debe consignar que, pese a que muchos de estos criterios ofrecieron orientaciones significativas, se produjeron discrepancias en el modo de emplearlos, tanto por parte del profesor como de las ayudantes-monitoras. Lo anterior se tradujo a su vez en una distorsión en la utilización de los criterios por parte de los estudiantes en su propio trabajo de investigación.

Adicionalmente, hubo lugar a hechos sorprendentes como el que algunos estudiantes no sabían cómo trabajar en la red; no manejaban herramientas tecnológicas básicas, tales como el correo electrónico, y no lograban hacer una estimación apropiada del tiempo requerido para completar la tarea, en la medida en que debían calcular la disponibilidad de los recursos tecnológicos y las posibilidades de acceso a la red. Hubo también aspectos atractivos, ligados a la relativa frecuencia con que algunos grupos de trabajo se disolvieron y con la necesidad permanente de intervención tanto de las ayudantes-monitoras como del docente para favorecer la resolución de conflictos al interior de los grupos, lo que refleja que algunos estudiantes no disponen de habilidades procedimentales esenciales para el trabajo colaborativo (las que parecen afectar, a su vez, su capacidad para interactuar constructivamente).

Muchos estudiantes no vieron, sino hasta el final, la orientación del trabajo de investigación. De hecho, en los primeros informes de avance de la investigación el resultado fue decepcionante, lo que acrecentó la sensación de incertidumbre y creó un contexto sensible a la aparición de diferencias de opinión en el propio equipo ejecutor del *Proyecto*. Hubo, con todo, notables excepciones, entre ellas las de dos grupos que desde el principio entendieron cómo debía hacerse el trabajo y respondieron cabalmente a las expectativas. El que así haya sido puede deberse a tres elementos: se trataba de grupos muy cohesionados y orientados a la tarea; con habilidades procedimentales bien establecidas y que, tan pronto como éstos definieron su tema de investigación, consultaron y resolvieron sus dudas tanto con el profesor como con las ayudantes-monitoras.

c) Saber-ser

En relación con esta dimensión, cabe decir que en general el *Proyecto* logró persuadir a los estudiantes, y a los demás actores de su ejecución, de la importancia del proceso iniciado por este trabajo, lo cual se reflejó en parte en la evaluación que los propios estudiantes hicieron en las conclusiones de sus informes de investigación, algunas de las cuales se refieren a la adquisición de habilidades meta-cognitivas relevantes.

Por otra parte, la transferencia de los criterios para la selección de material, así como de las habilidades informacionales generales requeridas por el *Proyecto*, se hizo compleja puesto que las ayudantes-monitoras no alcanzaron a madurar el proceso de formación y esto mismo obligó a la intervención constante del docente sobre el trabajo de ellas y de los estudiantes. En relación con las ayudantes-monitoras se debe señalar que la diferencia de experiencia, así como de maduración formativa entre ambas, constituyeron, en algún sentido, ventajas y limitaciones. Ventajas, porque se produjo un complemento que amortizó eventuales conflictos en el equipo coordinador; limitaciones, porque la capacidad de ambas para responder a las demandas del trabajo fue muy dispar. Además, está el hecho de que los estudiantes tendían a desconfiar del apoyo que le prestaban las ayudantes-monitoras, por lo que cuando se ocasionaron diferencias entre ellas y los estudiantes, estos últimos buscaron al profesor como árbitro.

En relación con el aprendizaje de los criterios éticos y legales tanto para el uso de información disponible en *Internet* como para aquella que circula en formato impreso, cabe decir que entre los estudiantes existe escasa conciencia acerca de su importancia. En este sentido, por ejemplo, más allá de aspectos puramente formales, resulta difícil hacer ver a los estudiantes cuán necesario es el respeto de las fuentes; cómo el trabajo académico debe salvaguardar la propiedad de la información y, finalmente, cuáles son los estándares de la comunidad científica para ello. Este aspecto suele aparecer sólo en circunstancias en que se apela a valores como la honestidad moral, pero no como consecuencia directa de la debida observancia del rigor intelectual.

Finalmente, como se habrá percibido, la evaluación diferenciada de los logros es hasta cierto punto artificial. Lo es sobre todo porque, en general, existe una conexión entre las tres dimensiones de aprendizaje evaluadas y eso mismo confirma la opinión de C. S. Bruce (2003) en el sentido de que la alfabetización informacional incluye la gama completa de la experiencia, debido a lo cual se necesita capacitar a los estudiantes en todas las dimensiones de esa experiencia, así como generar condiciones para reflexionar sobre ellas. El parecer de Bruce sugiere la necesidad de pensar también sobre cómo se puede diseñar un modelo de gestión apropiado para tales propósitos.

4. El Modelo de Gestión: diagnóstico y propuesta

Actualmente, las exigencias del mercado en torno a contar con profesionales eficientes en distintos ámbitos para la toma de decisiones y la formación permanente, presionan al sistema de educación superior en orden a dotar a los estudiantes de las competencias requeridas para la gestión de la información (Armanet, P., 2005). En este contexto, la razón específica de la creciente importancia formativa de la gestión de información, se relaciona con que dada la enorme cantidad de información disponible en diferentes formatos, soportes y niveles de calidad, las habilidades informacionales –es decir, la capacidad de *delimitar la necesidad de información, acceder a ella, seleccionarla, evaluarla y usarla adecuadamente*– constituyen un pilar fundamental para la formación integral y el aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, se considera que las competencias requeridas para el despliegue de esta capacidad están referidas a un individuo capaz de efectuar una síntesis de la información existente, desarrollar ideas nuevas y crear conocimiento en el área disciplinar del caso (Grupo de trabajo SCONUL, 1999).

Consecuentemente, al sistema universitario se le plantea, de modo urgente, el requerimiento de diseñar experiencias de trabajo que acerquen a una solución apropiada a este respecto en función de las necesidades formativas de los estudiantes en particular, tal exigencia se impone como una nueva responsabilidad de los sistemas de bibliotecas (Bernhard, P., 2000). Como lo señalan Mónica Montero y Marta Roca (2004), la competencia informacional se ha transformado en piedra de toque del proceso de aprendizaje.

Tradicionalmente, las bibliotecas fueron lugares de estudio de apuntes o textos, consulta de manuales y uso del servicio de préstamo. Con el cambio en los modelos formativos –vale decir, con el fenómeno creciente de demanda social a la educación, el desplazamiento desde la centralidad de la enseñanza a la del aprendizaje y, en consecuencia, con el protagonismo cada vez mayor asignado a las funciones cognitivas constructivas del estudiante– se necesita desarrollar la capacidad de utilizar tecnologías para acceder a la información de forma relevante y pertinente, hacer competentes a los actores de la formación para procesar y elaborar contenidos significativos que puedan incorporar a sus estructuras cognitivas y producir cambios afectivos y valóricos permanentes (Bruce, C. S., 2003).

En este nuevo escenario, la transformación de la función de la biblioteca se convierte en un índice que cualifica la calidad del proceso de formación y compele a los docentes –en tanto mediadores del proceso de aprendizaje y conocedores de los recursos bibliográficos especializados que el alumno debe dominar en las áreas de conocimiento respectivas– a establecer una alianza estratégica con el bibliotecólogo. En consecuencia, el docente y el bibliotecólogo se convierten en tutores del proceso de enseñanza-aprendizaje, agentes co-responsables de la formación y perfeccionamiento de las competencias de los estudiantes, en cuanto a la identificación, selección y uso de la información.

De este modo, el trabajo colaborativo entre docentes y bibliotecólogos se vuelve imperioso. Una porción importante de la literatura técnica insiste en la necesidad de la mutua colaboración, planteándola como la modalidad ideal de trabajo. Bernhard (2000), por ejemplo, indica que en lo referido a una formación exitosa en el uso de la información, ésta depende de un trabajo colaborativo entre profesores y bibliotecarios.

El análisis de esta necesidad de colaboración revela la urgencia de dar contenido a la aspiración de trabajar colaborativamente y, respecto de ella, existen ciertas ideas preconcebidas que deben ser abor-

dadas para lograr concretar estrategias específicas de superación de las dificultades. Entre estas ideas está la auto-comprensión profesional del bibliotecólogo y del docente, que tienden a retraerse en sus respectivos ámbitos de desempeño –sobre la base de una demanda de especialización y autonomía irrestricta– desconociendo así el aporte que uno y otro pueden hacer para mejorar la calidad de la educación. En particular, respecto de la auto-comprensión profesional del bibliotecólogo, se subraya la importancia de su función formativa, de acuerdo con la cual los profesionales de la información, en conjunto con los profesores, deben asumir el liderazgo en la educación continua y el cambio educativo. Así, se requiere avanzar en una comprensión de la actividad del profesional de la información no sólo como un proveedor de fuentes de información, sino como un protagonista activo en la formación de competencias en Gestión de Información, su labor, por ende, no se puede ejercer al margen del contexto educativo, las transformaciones en el área pedagógica y el rediseño de los currículos (Sánchez Tarragó, 2005; Baró, M., IFLA, 2003).

En el *Proyecto de Innovación* que se viene comentando, las funciones del docente y del bibliotecólogo han sido puestas en un nivel equivalente para conseguir los propósitos de la propuesta. Esta equivalencia de funciones supuso, sin embargo, dadas las condiciones específicas del diseño del *Proyecto*, diferenciar las responsabilidades de ambos. De modo que se definió un modelo de trabajo en que la bibliotecóloga hacía las veces de “docente” respecto del profesor y las ayudantes-monitoras, y a su vez el profesor y las ayudantes-monitoras hacían las veces de “bibliotecólogos” frente a los estudiantes.

Esta superposición en las funciones respectivas resultó productiva, puesto que evitó que la labor del bibliotecólogo y la del docente se obstaculizaran mutuamente frente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, pero también evidenció ciertas falencias desde el punto de vista de la cadena de transferencia de las habilidades y criterios de selección del material bibliográfico. En la evaluación del *Proyecto* se consigna esta dificultad, aludiendo a una falencia en la apropiación de los contenidos tratados por parte de los actores, que fue una hipótesis inicial que el desarrollo del *Proyecto* se encargó de verificar. Más allá de ello, es necesario señalar que las dificultades en este nivel se deben sobre todo a ciertos defectos del modelo de gestión que se intentan recoger aquí, bajo la forma de propuestas.

- a) *Establecer un límite claro entre las responsabilidades del docente y las del bibliotecólogo, así como determinar los ámbitos de su mutua colaboración.* La división del trabajo formativo no implica negar la función formativa del bibliotecólogo, ni la función de “orientador bibliográfico” que cumple el docente. Lo que sí implica es modificar la auto-comprensión profesional de docentes y bibliotecólogos, a fin de alcanzar los propósitos formativos relacionados con la selección y uso de la información. Tal modificación de la auto-comprensión del profesional de la información y del docente es parte de la historia de las relaciones entre ambos profesionales en contextos formativos (Sánchez Tarragó, N., 2005). Justifica, además, la demanda actual de mayor colaboración mutua, pero sobre todo hace evidente la necesidad de pasar de una comprensión de la alfabetización informacional en la educación superior, desde una que privilegia el componente tecnológico, hacia otra en la que el importe profesional y personal de dicha alfabetización se pone explícitamente de relieve (Bruce, C. S., 2003). Dicho en breve: la modificación de las auto-comprensiones profesionales del docente y del bibliotecólogo debe fomentar la superación de los prejuicios sobre los cuales unos y otros se desempeñan, en función de hacer explícitas sus necesidades de apoyo y sus expectativas de colaboración para lograr un consenso formativo que cristalice en una oferta educativa más amplia e integradora.

El siguiente cuadro precisa algunas de las situaciones que, en relación con el objetivo de la alfabetización informacional, han de abarcar los docentes y los bibliotecólogos, indicando sus oportunidades, dificultades y posibles áreas de cooperación:

ÁREAS DE OPORTUNIDADES		ÁREAS DE DIFICULTADES		ÁREAS DE COOPERACIÓN
Bibliotecólogo	Docente	Bibliotecólogo	Docente	
Experto en gestión y acceso a la Información.	Experto en la disciplina.	No es experto en la disciplina.	Selecciona recursos acorde a criterios personales.	El diálogo entre el conocimiento de la disciplina y los recursos bibliográficos especializados para responder a esa disciplina sólo se puede dar entre el docente y el bibliotecólogo.
Objetivo en la selección de recursos.	Delimita adecuadamente su necesidad de información.	Incertidumbre por el cambio del hacer al enseñar-a-hacer.	No siempre conoce las estrategias idóneas para actualizar sus conocimientos disciplinares.	El bibliotecólogo conoce las técnicas para perfilar las necesidades de información y buscar las herramientas de apoyo particulares. El docente espera que el bibliotecólogo le aporte los recursos necesarios.
Busca el trabajo interdisciplinario.	Reconoce la labor del bibliotecólogo.	Desconoce el contexto pedagógico.	No reconoce su carencia en Gestión de Información.	El bibliotecólogo reconoce la necesidad de integrarse al contexto pedagógico para hacer más fluido el diálogo con la academia. El docente está demandado por el incremento de la información disponible.
Consciente de su función formativa	Acepta que el bibliotecólogo participe en las áreas que no domina.	Su trabajo depende de "cercanías personales" con los docentes.	Desconoce las múltiples iniciativas formativas que puede llevar a cabo en conjunto con el bibliotecólogo.	El docente ha dado cabida al bibliotecólogo como colaborador de su quehacer académico.

El contexto de Formación por Competencias, que incluye entre sus componentes la Gestión de Información, ofrece una oportunidad única para el desarrollo de estrategias de integración de las destrezas y conocimientos del docente y del bibliotecólogo, de forma que dicho contexto puede favorecer la realización de la histórica aspiración a un trabajo colaborativo, orientado a mejorar la calidad de la formación de las instituciones de educación superior.

- b) *Reconceptualizar el Sistema de Bibliotecas dentro de la gestión universitaria.* La mayoría de las instituciones universitarias disponen de un Reglamento o Política de Bibliotecas que sólo norma la relación de los usuarios con el sistema. Estos reglamentos, no obstante, no

contemplan lineamientos generales que faciliten la colaboración entre docentes y bibliotecólogos más allá de los servicios básicos que la biblioteca presta tradicionalmente en el proceso de formación de los estudiantes. Dichos reglamentos y políticas deberían considerar un acápite especial que posibilitara el trabajo colaborativo entre bibliotecólogos y docentes. El nivel y la forma de esta colaboración depende de cuánta sea la importancia que las instituciones universitarias concedan al aspecto de la autonomía, la investigación y la educación continua de sus estudiantes, y es un buen indicador de la calidad de la formación ofrecida. En particular, la experiencia internacional muestra que el desafío de la integración curricular exige la participación de los bibliotecólogos (Sánchez Tarragó, N., 2005).

En el caso de la Universidad Católica del Maule, el Sistema de Bibliotecas, en conjunto con la Dirección de Docencia, se encuentra estudiando y diseñando un modelo de integración curricular, el cual deberá considerar el modelo a seguir; los niveles de participación de bibliotecólogos y docentes; la evaluación de estos contenidos y el impacto real en los egresados, siguiendo en este sentido las observaciones provenientes de la experiencia y la literatura técnica internacional que señala la necesidad de articular la formación en el uso de la información con la formación general para los nuevos estudiantes y con los programas disciplinares en la continuación de la carrera (Bernhard, P., 2000).

- c) *Crear una comunidad de aprendizaje.* Este elemento está considerado en el Proyecto MECESUP que se ha descrito y apunta a la necesidad de generar espacios de interacción formativa entre los distintos actores. El bibliotecólogo es un actor nuevo en este proceso y tal vez por eso, su incorporación definitiva como miembro de derecho de la comunidad académica genera resistencias. Estas renuencias obedecen principalmente a la extendida idea de que la Universidad es ante todo una comunidad de enseñantes y no de aprendices y maestros orientados por la búsqueda auténtica de la verdad (Silvera Iturrioz, C., 2005).

Finalmente, tal vez convenga decir que se hacen esfuerzos ingentes por favorecer una transformación real de estas dinámicas. Muchos de ellos se basan todavía en la buena voluntad y el deseo de aprender de quienes los emprenden. Se requieren por tanto -como de hecho viene ocurriendo en otros aspectos del desarrollo del sistema de educación superior- procesos de institucionalización que diagnostiquen las necesidades de aprendizaje y los medios para satisfacerlas y llevar a cabo buenas prácticas que propendan a la consecución de una formación de calidad para todos. Urge, en consecuencia, una *visión institucional real* (Bernhard, P., 2000).

Bibliografía

- ACRL/UIL (2003): "Características de los programas de alfabetización en información que sirven como ejemplo de las mejores prácticas", en *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 70. <http://eprints.rclis.org/archive/00003164/> [Consulta: agosto 2005]. (Traducción al castellano para el Grupo de Trabajo de Bibliotecas Universitarias de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, por Cristóbal Pasadas-Ureña).
- ARMANET, Pilar (2005): "Formación universitaria para el siglo XXI", en *En Foco*, 44. www.expansiva.cl [Consulta: julio 2005].
- ASOCIACIÓN ANDALUZA DE BIBLIOTECARIOS (2000): "Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la educación superior", en *Boletín de la A.A.B.*, año 15, n.º 60. <http://www.aab.es> [Consulta: julio 2005].

- BARÓ M., y COSIALS, A. (2003): "El bibliotecario escolar como facilitador de un proceso de cambio educativo". *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council*, 1-9 August 2003, Berlin. <http://www.ifla.org> [Consulta: agosto 2005].
- BERNHARD, Paulette (2000): "La formación en el uso de la información: una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual", en *Anales de la Documentación*, 5. www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0522.pdf [Consulta: agosto 2005].
- BRUCE, C. (2003): "Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior", en *Anales de Documentación*, 6. <http://www.aab.es/51n70a4.PFD> [Consulta: agosto 2005].
- DELORS, Jacques (1997) (coord.): *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México, Correo de la UNESCO.
- DOMÍNGUEZ AROCA, María Isabel (2004): "La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo de aprendizaje: docentes y bibliotecarios, aprendamos juntos porque trabajamos juntos", <http://eprints.rclis.org/archive/00002479/> [Consulta: julio 2005].
- JUN, Thomas (1982): *La tensión esencial: estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- KOYRÉ, Alexander (1988): *Estudios galileanos*. México, Siglo Veintiuno.
- LOYOLA C., Elizabeth (2005): *ALFIN, Programa de Alfabetización en Información: experiencia en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Playa Ancha*. www.bibliotecarios.cl/noticias_colegio/2005/octubre/alfin_sibupla.pdf [Consulta: agosto 2005].
- MENOU, Michel J. (2004): "La alfabetización informacional dentro de las políticas nacionales sobre tecnologías de la información y comunicación (Tics): La cultura de la información, una dimensión ausente" en *Anales de Documentación*, n.º 7, pp. 241-261.
- MONTERO L., Mónica, y ROCA L., Marta (2004): "La formación en competencia informacional: en bibliotecario en el aula", <http://eprints.rclis.org/archive/00002479/> [Consulta: agosto 2005].
- MONTES DE OCA RECIO, Nancy: "La formación y desarrollo de habilidades en el proceso docente educativo", <http://www.monografias.com/trabajos15/habilidades-docentes/habilidades-docentes.shtml> [Consulta: septiembre 2005].
- OBERMAN, C. (2002): "What the ACRL Institute for Information Literacy best practices initiative tells us about the librarian as a teacher", *IFLA General Conference & Council*, 68, Glasgow. <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/082-119e.pdf> [Consulta: julio 2005].
- SÁNCHEZ TARRAGÓ, Nancy (2005): "El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: espacios y competencias", en *ACIMED*, vol. 13, n.º 2, www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_2_5/aci02_05.htm [Consulta: agosto 2005].
- SCONUL (1999): "Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura de SCONUL", www.aab.es/51n62a4.pdf [Consulta: julio 2005].
- SCONUL (2005): "SCONUL vision 2005", http://www.sconul.ac.uk/pubs_stats/pubs/vision2005.html [Consulta: septiembre 2005].
- SILVERA ITURRIOZ, Claudia (2005): "Los bibliotecarios en la sociedad de la información", en *Acimed*, 13, http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_3_05/aci07305.htm [Consulta: septiembre 2005].

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI