

MEMORIA DEL

XXIII

COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA Y DE LA INFORMACIÓN: problemas y métodos de investigación en bibliotecología e información. Una perspectiva interdisciplinaria

Filiberto Felipe Martínez Arellano

Juan José Calva González (comp.)



Tendencias y perspectivas para la enseñanza de la bibliotecología en la cibernsiedad

JOHANN PIRELA MORILLO
*Escuela de Bibliotecología y Archivología
de la Universidad del Zulia, Venezuela*

INTRODUCCIÓN

Este texto parte de la necesidad de superar el concepto de sociedad de la información por el de *cibersociedad* —entendida como sociedad del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje—, concepto más pertinente en estos momentos, porque en su contexto y posible transición surgen complejos retos para la educación superior, en general, y para la educación bibliotecológica, en particular.

Sobre la base de esta premisa, se estudian también las tendencias proyectadas por la Unesco y otros expertos, en relación con el currículo del siglo XXI, buscando establecer sus grados de incorporación en los planes de estudio para la formación del profesional de la información en México y Venezuela. De México se consideran los planes de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (ENBA) de la SEP y del Colegio de Bibliotecología de la Universidad Nacional Autónoma de México (CBUNAM). De Venezuela, se revisan los planes de estudio de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela (EBA-UCV) y de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia (EBA-LUZ).

Si se considera el método deductivo (el cual plantea la formulación de supuestos generales, de los cuales se derivan argumentos y luego

categorías de análisis), se diseña una lista de cotejo para verificar la presencia o ausencia de las categorías y propiedades construidas en los mencionados planes de estudios. Se llega a la conclusión de que las escuelas han realizado un trabajo importante de fundamentación de sus planes, pero deben profundizar más en los aspectos teleológicos y axiológicos.

Las escuelas venezolanas deben retomar estudios sistemáticos y cooperativos para esclarecer los mercados reales, potenciales y emergentes del profesional de la información, lo cual constituye el sustento empírico del currículo. Éste debe ser común, pues se intenta formar un profesional para un mismo país. Finalmente, las escuelas estudiadas deben revisar la pertinencia de sus planes, para responder con mayor dinamismo y creatividad a los retos que se plantean a la educación bibliotecológica de cara a la cibernsiedad.

UN MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL PARA LA CIBERSOCIEDAD

En la abundante literatura sobre la sociedad actual y los cambios que alteran sus estructuras, se aluden diversos conceptos y enfoques que plantean la indudable centralidad adquirida por las funciones vinculadas con el procesamiento, la organización y el suministro de información y de conocimiento, las cuales se tornan, ahora, más complejas e interactivas, porque se apoyan en tecnologías de la información y comunicación (TIC), la cuales permiten impulsar el desarrollo individual, organizacional y social.

Ante esta situación, la nuestra es, sobre todo, una era de replanteamientos conceptuales. De allí que se recurra a nuevas aproximaciones que tiendan a explicar los elementos medulares de la sociedad actual. Por eso se asiste a un giro conceptual de la expresión *sociedad de la información* por la de *cibersociedad*. Puede señalarse que el concepto de *cibersociedad* aparece con las obras de Piscitelli (1995), quien prefiere hablar de *cibercultura*, y de Luis Joyanes (1997), quien plantea que el concepto hunde sus raíces en los libros clásicos de ciencia ficción *Neuromancer*, escritos por W. Gibson en 1985. Algunas

expresiones similares del concepto las plantearon otros autores, por ejemplo, el concepto de *sociedades informatizadas* de Nora y Minc (1980) y Masuda (1980), y el de *sociedades digitales* de Terceiro (1996).

Aunque se trata de conceptos diversos, en el fondo lo que se plantea con estas definiciones es el producto de un estado del desarrollo de la humanidad, comprendido entre el uso de materias primas extraídas de la naturaleza hasta la centralidad que el sector servicios, información y redes fue adquiriendo en la sociedad. Incluso, hasta la importancia estratégica de los flujos de datos globales y locales, como punto de partida para impulsar el desarrollo.

Etimológicamente, *cibersociedad* se deriva del prefijo *ciber*, del cual se forma *cibernética*, entendida como el arte de dirigir y manejar sistemas altamente complejos. La cibernética, en general, alude a la comunicación y al control en los seres vivos y en las máquinas construidas por el hombre. Entonces, intentando ofrecer una aproximación a la posible definición del concepto *cibersociedad*, tenemos que es un espacio en el que fluyen las comunicaciones electrónicas; un espacio social estructurado a partir de la información virtual; un espacio invisible pero envolvente y, finalmente, una coordenada que atraviesa todos los ámbitos de la vida humana: el trabajo, la educación, el ocio, las actividades económicas y comerciales, así como las actividades de la cotidianidad. Algunos de los rasgos a partir de los cuales es posible caracterizar la *cibersociedad* son:

1. Se configura a partir de sistemas electrónicos interconectados entre sí, por satélites, enlaces de microondas y fibra óptica. Por ello, se pueden abrir posibilidades para que esta sociedad sea un espacio colectivo sin fronteras (Joyanes, 1997).
2. El vínculo entre las personas ya no necesita de una cercanía espacio-temporal (Hernández, 2004). Se abren alternativas para la formación de nuevos tipos de comunidades, articuladas por la virtualidad y unidas por la comunicación audio-escrito-visual (Gubern, 2000).
3. Surgen nuevas formas de producción, procesamiento y aprendizaje de la información y la construcción del conocimiento. Se habla de conocimiento redificado y deslocalizado (Caballero, 2000).

4. Comienza a surgir un paradigma tecnocultural, caracterizado por la emergencia de un nuevo sujeto o nuevo bios, a quien Muñiz-Sodré (2001) llama el *bios virtual*. Se trata de un nuevo sujeto que construye su visión del mundo con base en tecnointeracciones y mundos de vida reales y virtuales.
5. La necesidad de desarrollar un saber aprender para toda la vida, más allá de la educación formal e institucionalizada (Unesco, 1996).
6. La cibersociedad no es un fenómeno homogéneo en todos los sectores de la sociedad, pues su extensión no es todavía global y no existe en muchas culturas (Hernández, 2004).
7. En los espacios sociales en los cuales sí ha llegado, ha construido una nueva forma de organización social (Rizo-García, 2004). Se han llegado a producir cambios en las estructuras organizacionales, en las cuales se ven cambios de la verticalidad a la horizontalidad.

En el contexto de la posible transición de una *sociedad de la información* a una *cibersociedad* del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje, la educación bibliotecológica debe basarse en un nuevo sistema de conceptos que integre la bibliotecología, la archivología y la ciencia de la información a la constelación de otras ciencias, como las de la comunicación y las denominadas ciencias cognitivas; de allí se propondrían nuevas líneas y áreas en torno a las cuales gire la formación profesional. Esta posible línea conceptual se inscribe en una perspectiva interdisciplinaria, con miras a elaborar un enfoque integrado de la mediación cognoscitiva, el cual consideramos es la base del nuevo sistema de conceptos que se deben proponer para formar al profesional de la información en la *cibersociedad* (Pineda y Pirela, 2005).

Parece que vuelven a escucharse, ahora con mayor fuerza, las voces que exhortan a revisar la pertinencia de la educación en general, sus modelos teóricos y sus tecnologías. En nuestro caso, a revisar la educación comprometida con la formación de profesionales encargados de la gestión y mediación de informaciones y conocimientos disponibles en diversos formatos. Esta exhortación a la revisión de la pertinencia debe considerar la construcción de un nuevo modelo que oriente la educación bibliotecológica, que debe estar cimentado en

una sólida base conceptual de naturaleza interdisciplinaria. Además, ha de considerar las tendencias y perspectivas que organizaciones internacionales y expertos han propuesto para la educación superior en el siglo XXI.

TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS EN LA EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA

La educación bibliotecológica debe repensarse desde los principios teóricos que la guían, hasta los modelos y métodos que rigen la práctica educativa, orientada hacia la formación de los profesionales requeridos para construir, colectivamente, una sociedad incluyente del conocimiento. En esa tarea de repensar la educación bibliotecológica, se requiere, además, considerar las tendencias y los lineamientos formulados por organismos internacionales, como la Unesco y otros expertos de las ciencias de la educación. Específicamente, quienes han elaborado orientaciones para la transformación de la educación superior de este nuevo siglo.

La Unesco ha planteado —desde el conocido Informe Delors (1996)— la necesidad de repensar la educación en todos los niveles y modalidades, con el fin de ajustar los proyectos de formación de las instituciones educativas a las cambiantes y complejas necesidades de un mundo signado, cada vez más, por la turbulencia y la incertidumbre.

Ante este escenario, expertos en educación superior de todo el mundo elaboraron el documento conocido como *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, suscrito en 1998 en París. *La Declaración...* recoge los grandes desafíos y las tendencias educativas que deben incorporarse en los currículos para la formación de los cuadros profesionales que se requieren, a fin de impulsar un desarrollo humano y social sustentable.

La Comisión Nacional de Currículo de Venezuela (CNC, 2001) se ha hecho eco de estos planteamientos y ha elaborado, también, un documento en el que se exponen los lineamientos para la transformación de la educación superior venezolana. Todo esto con base en los principios generales que la Unesco y otros expertos han formulado, en

relación con el rumbo que la educación superior debe tomar frente a las exigencias de una sociedad cada vez más globalizada y fundada en el conocimiento. Tales tendencias se sintetizarían de la siguiente manera:

1. El currículo como concreción de una teoría pedagógica y como un plan en permanente construcción.
2. La formación profesional basada en competencias.
3. La pertinencia y calidad como principios orientadores del currículo.
4. La adopción de nuevos modelos pedagógicos centrados en el “aprender a aprender” y en el desarrollo de procesos del pensamiento.
5. La introducción de las tecnologías de información y comunicación como eje transversal y como nueva forma de conducir los procesos de aprendizaje.
6. La investigación y la transdisciplinariedad como vía para abordar la complejidad desde el currículo.

El currículo: la concreción de una teoría pedagógica y un plan en permanente construcción

En cuanto al currículo como concreción de una teoría pedagógica, se tiene la visión de Flórez (2001), para quien el currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, inspirado en un modelo pedagógico orientador de las acciones. Este planteamiento rebasa la idea tradicional del currículo concebido sólo como plan de estudios, para pasar a verse como una acción deliberada que se manifiesta —o no— en la acción del docente, del estudiante, de la institución. Por esta razón, el currículo puede alinearse a las necesidades de la sociedad o estar totalmente distanciado de éstas, complejidad que le permite definirlo como hipótesis de trabajo.

Un currículo, así entendido, considera varios elementos que ha señalado Marcano (2000): el primero son los fundamentos de gestión, los cuales incluyen la declaración de la misión y la visión institucional. También deben tomarse en cuenta los fundamentos teleológicos, es

decir, qué concepción se tiene de la educación, cuáles fines se quieren lograr y qué tipo de sujeto se quiere formar. Otro componente que debe introducirse en los diseños curriculares —entendidos como concreción de teoría pedagógica— son los fundamentos axiológicos en que se inspira la formación, ya que éstos nos llevan a preguntarnos por el sistema de valores que guían la formación del sujeto-profesional.

Otro componente esencial que debe introducirse en los planes de estudio es la concepción del currículo mismo. Actualmente, las tendencias curriculares proponen aproximarse a los procesos de formación a partir de modelos progresivos. Según Morin (1999), el currículo es un proceso que permite superar lo previsto, medible y repetitivo hacia lo flexible, lo incierto, lo complejo, lo circular. Según la visión de este autor, el currículo será ecologizante, por cuanto sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio cultural, social, económico, político y, por supuesto, natural. Esta concepción del currículo nos lleva a plantear proyectos educativos basados en procesos cognitivos y en la interpretación de situaciones problemáticas, lo que equivale a pensar en diseños curriculares que van de lo interdisciplinario y lo pluridisciplinario hasta lo transdisciplinario.

La concepción curricular compatible con esta tendencia desplaza la noción puramente academicista (concebida como fragmentación y atomización del conocimiento que sólo detentan los docentes e investigadores), por una noción curricular que se mueve entre lo constructivista y lo reticularizado, es decir, un currículo que se estructura en torno a redes de investigación, aprendizaje y conocimiento, articuladas, a su vez, con la investigación institucionalizada y con el posgrado.

La formación profesional basada en competencias

La segunda tendencia identificada se relaciona con la formación basada en competencias, lo cual supone la búsqueda de respuestas a las demandas que dimanan de los espacios emergentes de acción social de los profesionales.

Sobre el tema de las competencias para el profesional de la información existen varios planteamientos: Muñoz (1998), Muñoz y Rubiano (1998), Cornella (1999), Gómez-Fernández (2002), Cano (2002), Vieira

da Cunha y otros (2004), Barber (2005), Pirela y Peña (2005) son algunos de los muchos autores que han analizado las competencias que deben desarrollar los profesionales de la información, dentro de las cuales destacan la búsqueda y el filtrado electrónico de información; la creación y expansión de posibilidades para acceder a la información y al conocimiento, disponibles en documentos impresos y digitales; el aprendizaje permanente, la innovación, la actitud investigativa y el énfasis en el diseño y la producción de servicios de “alto valor agregado”, cada vez más personalizados y sustentados en las tecnologías teleinformáticas; la lectura, la interpretación y la crítica discursiva, así como la capacidad de asociar acervos e informaciones con los usuarios.

Junto a estas competencias de carácter teórico-conceptual y práctico, se proponen otras más de carácter actitudinal y de nuevas características personales para ejercer la profesión, entre las que destacan el compromiso personal-social con la organización en la que se trabaja y con los usuarios; el liderazgo, la cooperación, la facilidad de comunicación e interacción con otros (lo cual facilita el trabajo en equipos multi y transdisciplinarios); la actitud de investigación y la actualización permanente, que concibe el acto investigativo como una estrategia fundamental para enriquecer su acción en diversos ámbitos de trabajo.

En esencia, lo que se persigue es modelar un nuevo profesional de la información que responda adecuadamente a la realidad del nuevo siglo. Para ello es necesario incorporar elementos de innovación que contribuyan a replantear modelos y estilos de gestión tradicionales que, si bien respondieron a otros momentos históricos particulares, se agotaron y ya resultan obsoletos ante el avasallante progreso científico y tecnológico que plantea nuevas y complejas necesidades informacionales y cognitivas (Peña y Pirela, 2002).

La pertinencia y la calidad como principios orientadores del currículo

En el aspecto de la pertinencia y la calidad como principios en torno a los cuales deben articularse los currículos, se plantea que la pertinencia es la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones de educación superior y lo que hacen (Unesco, 1998).

Pero existen dos tipos de pertinencia: una de carácter social y la otra de carácter académico. La primera hace referencia a las respuestas que proporciona el currículo a las necesidades del entorno y al mundo laboral, la cual se mide por el grado en el que el plan de estudio y su ejecución curricular dan respuestas a las necesidades del entorno local, regional y nacional donde proyecta su ámbito de acción. Es decir, si el currículo tiende a solucionar problemas sociales relacionados con comunidades organizadas o no, así como con otros subsistemas de educación, con el Estado, con el entorno sociocultural y con el sector de egresados.

La pertinencia académica se refiere a la relación existente entre el currículo y los fines educativos, ya que la educación superior debe, por un lado, garantizar el espacio para la convergencia y la oposición de las ideas, las tendencias y las ideologías; pero, por otro, debe propiciar la creación de nuevos paradigmas y concepciones.

Además de la pertinencia, los currículos de la educación superior han de buscar la calidad, definida como el grado con que la institución logra los objetivos que ha previsto de forma coherente, sobre la base de criterios de calidad establecidos. Así, el aseguramiento de la calidad depende estrechamente de una evaluación y de una regulación de carácter sistémico. La calidad se asume como un concepto pluridimensional que comprende: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, recursos, servicios a la comunidad y al mundo universitario.

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* (1998) establece que la calidad requiere que la enseñanza superior se caracterice por una dimensión internacional que incluya el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes, los proyectos de investigación internacionales, considerando los valores culturales y las situaciones nacionales.

Los modelos pedagógicos, centrados en el “aprender a aprender” y el desarrollo de procesos de pensamiento

La adopción de nuevos modelos pedagógicos orientados al desarrollo de procesos de pensamiento se apoya en la idea según la cual lo más importante que debe lograr la educación en la sociedad actual es

dotar al estudiante de herramientas que le permitan desarrollar un sentido crítico orientado hacia la aplicación de los procesos cognoscitivos, para la solución de problemas académicos y cotidianos.

Este propósito debería estar sustentado en opciones didácticas y metodológicas que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico y de la reflexión, con la finalidad de conducir al estudiante a la toma de conciencia acerca de cómo su mente procesa información ambiental y construye el conocimiento.

Existen diversas metodologías que permiten aplicar estos enfoques vinculados con el “aprender a aprender”. Una de éstas es la metodología de Sánchez (1998), cuya premisa es que si pensar es una habilidad, es posible estimular a los estudiantes para el desarrollo sistemático y deliberado de esa habilidad. La autora propone —en virtud de que los sistemas educativos han dejado sueltos los procesos de pensamiento— que es necesario introducir en los currículos asignaturas que versen sobre las estructuras conceptuales y operativas de cada uno de estos procesos, consolidando aprendizajes con ejercicios y prácticas graduales que vayan de lo simple a lo complejo. En definitiva, que aporten a los estudiantes la base para continuar aplicando los procesos de pensamiento a lo largo de su vida.

El conocimiento de los procesos de pensamiento (observación, comparación, relación, clasificación, análisis, síntesis, evaluación y otros) son vitales para la formación del profesional de la información, puesto que los aplica no sólo en el aprendizaje y la construcción del conocimiento propio de la disciplina bibliotecológica y de ciencia de la información, sino también en su práctica profesional, pues tales procesos constituyen la base de las operaciones de tratamiento de la información documental, la adición de valor y la toma de decisiones en la gestión de los servicios bibliotecarios y de información.

La introducción de las TIC como eje de conocimiento, eje transversal y nueva forma de conducir los procesos de aprendizaje

La introducción de las TIC como eje transversal y nueva forma de conducir los procesos de aprendizaje, es otra de las tendencias insis-

tentamente propuestas. Además del documento de la Unesco (1998), en la Declaración de Quito (2003) también se propone la necesidad de utilizar las TIC como apoyo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Queda claro que tales tecnologías modifican el papel del docente, pues se apoyan en una variedad de recursos para diseñar sistemas de aprendizaje colaborativos e interactivos, creando entornos educativos que promueven las alternativas de educación abierta y a distancia.

La incorporación de las TIC en la educación superior en general y en la educación superior bibliotecológica y de ciencia de la información en particular, debe asumirse a partir de procesos de reflexión acerca de los cambios introducidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediados, tecnológicamente, por recursos telemáticos e hipermediales. No se trata de incorporar acríticamente estas tecnologías, sino que es necesario profundizar en los impactos de éstas en la educación, sus procesos, finalidades y actores.

En este sentido, Garduño (2004) señala que la educación virtual replantea la función de profesores y alumnos. El profesor pasa a desempeñar papeles de mediador de conocimientos, mediante el diseño de materiales educativos, la selección de información significativa, el seguimiento y las asesorías presenciales o en línea a los alumnos, todo lo cual habilita un entorno que favorece las condiciones para la co-construcción de conocimiento bibliotecológico y de la ciencia de la información, a partir de un enfoque cooperativo e interactivo basado en el diseño de estrategias que propician el autoaprendizaje y la autonomía.

Al alumno se le considera eje del proceso educativo, gestor de su propio crecimiento intelectual y profesional, además de organizador de su tiempo de estudio, lo que puede impulsar la creatividad, la reflexión y el análisis. De este modo, se abren posibilidades para la conformación de comunidades virtuales de conocimiento y aprendizaje, en donde alumnos, profesores e investigadores interactúan con la finalidad de acceder a información específica sobre un tema y construir —así como validar— el conocimiento que se aprende, apoyados en plataformas de aprendizaje virtual.

La investigación y la transdisciplinariedad: una vía de análisis de la complejidad desde el currículo

Finalmente, en cuanto a la investigación, la innovación y lo transdisciplinario como vía para acercarse a la complejidad desde el currículo, se tiene que el reto de los currículos, en este siglo, será motivar la investigación e innovación, mediante un estudio complejo de los problemas. Lo transdisciplinario alude a la necesidad de efectuar revisiones múltiples y variadas para atender las posibles soluciones de un mismo problema. La transdisciplinariedad, según Tunnermann (2002), es el nivel superior de interacción entre las disciplinas, que visualiza sus vínculos como parte de un sistema total en el que no existen fronteras concretas.

En la educación bibliotecológica y de Ciencia de la Información, se incorporará la investigación para conformar un área curricular, como se observa en muchos programas de licenciatura. La investigación debe asumirse no sólo en algunas asignaturas, sino como una opción didáctica general, que permee toda la estructura curricular, lo que plantea la inclusión de estrategias y metodologías de enseñanza basadas en problemas y articuladas a líneas de investigación definidas.

Esta concepción supone, además, la posibilidad de avanzar hacia un currículo estructurado por redes de conocimiento y aprendizaje, partiendo de las líneas y áreas de investigación existentes. Se cree que los alumnos de los programas de licenciatura pueden participar como asistentes de investigación junto a investigadores adscritos a centros e institutos, con el propósito de formar al futuro egresado con una visión científica de su área de conocimiento. A partir de esto, se promoverían actitudes positivas hacia la reflexión teórico-metodológica como punto de partida para la producción del conocimiento científico. Ahora bien, habría que definir los alcances de la formación en investigación en licenciatura y en los posgrados.

UNA MIRADA A LAS TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS EN PLANES DE ESTUDIOS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y ARCHIVOLOGÍA EN MÉXICO Y VENEZUELA

Antes de mostrar los grados de inclusión de las tendencias y perspectivas en cuatro planes de estudio de bibliotecología y archivología, es importante plantear la metodología utilizada para identificar, describir y analizar los planes, a la luz de las tendencias señaladas. Se utilizó el método deductivo, el cual asume la formulación de un supuesto general, en este caso referido a la necesidad de incorporar las tendencias y perspectivas que la *cibersociedad* plantea a la educación bibliotecológica. De este supuesto derivaron categorías y propiedades, sistematizadas luego en una lista de cotejo.

Después del diseño de esta última, se pasó a validarla con investigadores del área bibliotecológica del CUIB, UNAM. Luego se recopilieron dos planes de estudios de bibliotecología y archivología de México, y dos de Venezuela.

De México se seleccionaron los planes de la ENBA y del CBUNAM. De Venezuela, se consideraron los planes de estudios de la EBA-UCV y de la EBA-LUZ. La selección de instituciones mexicanas responde al criterio de que se trata de las instituciones con mayor trayectoria en la formación de profesionales de la información en México. En el caso de las universidades sudamericanas, se trata de las únicas instituciones que forman profesionales de la información en el nivel licenciatura en Venezuela.

Luego del cotejo de la presencia o ausencia de las tendencias en los planes de estudios de las instituciones referidas, se levantó la información en matrices para comparar los grados de inclusión de las categorías y propiedades en las instituciones de educación seleccionadas.

La información se presenta en matrices de doble entrada, destacando en el eje horizontal los planes de estudio de las escuelas estudiadas y en el vertical cada una de las tendencias (véanse las matrices).

Escuelas <i>Tendencias</i>	ENBA	CB-UNAM	EBA-UCV	EBA-LUZ
<p>1. El currículo como teoría pedagógica:</p> <p>1.1. Fundamentos de gestión.</p> <p>1.2. Fundamentos teleológicos.</p> <p>1.3. Fundamentos axiológicos.</p> <p>1.4. Concepción del currículo.</p>	<p>Tiene formulados sus fundamentos de gestión. Los fundamentos teleológicos apuntan a la formación de un individuo para la transformación social, sobre la base de la solidaridad. Los fundamentos axiológicos incluyen valores como la solidaridad y el compromiso social. La concepción curricular que se plantea es de tipo constructivista.</p>	<p>No ha formulado sus fundamentos de gestión. Los fundamentos teleológicos proponen la formación de un sujeto para responder a las necesidades actuales y futuras en materia de circulación de la información y el conocimiento. No se introducen fundamentos axiológicos. A juzgar por algunas expresiones que se manejan, el currículo responde a una concepción academicista y sociológica.</p>	<p>Tiene formulados los fundamentos de gestión, pero no están integrados al currículo. No se expresan fundamentos teleológicos ni tampoco los axiológicos. La concepción curricular no se hace explícita, pero se deduce que apunta hacia enfoques academicistas y humanísticos.</p>	<p>Tiene formulados los fundamentos de gestión, pero no están incorporados en el documento curricular. Los fundamentos teleológicos privilegian una concepción del sujeto y la educación de carácter integral. Los fundamentos axiológicos proponen el desarrollo de valores de libertad y autonomía. La concepción del currículo es academicista y humanística.</p>
<p>2. Fundamentación de la carrera.</p>	<p>Las áreas de formación que se incluyen son: para Biblioteconomía:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organización técnica, 2. Servicios, 3. Administración, 4. Desarrollo de colecciones, 5. Social, 6. Metodológica y 7. Administración. Para Archivonomía, se 	<p>El plan se estructura sobre la base de seis áreas de conocimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organización bibliográfica y documental, 2. Administración de servicios de información, 3. Recursos bibliográficos y de información, 4. Servicios bibliotecarios, 	<p>Las áreas de formación son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Básica-general, 2. Administración, 3. Procesamiento técnico de materiales, 4. Documentación e Información, 5. Investigación y 6. Estudio y comprensión del hombre. El enfoque dado a la carrera es de 	<p>Los ejes cognoscitivos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teórico, 2. Instrumental-procedimental, 3. Instrumental-tecnológico, 4. Gerencial, 5. Usuarios y servicios y 6. Patrimonial cultural. Prevalece un enfoque informacionista y

	<p>consideran las mismas, pero además se introducen: Documental e Histórica. En el plan prevalece un enfoque de la carrera de carácter técnico-administrativo. No se incluye una línea de formación sobre los fundamentos teóricos e históricos, aunque se introducen algunas asignaturas referidas a estos aspectos.</p>	<p>5. Tecnología de la información, y 6. Investigación y docencia en bibliotecología. Se observa equilibrio en cuanto al número de asignaturas por área, pero aunque la orientación es hacia la bibliotecología y los estudios de la información, no se incluyen asignaturas sobre las teorías de la información, ni las políticas de información.</p>	<p>carácter técnico-administrativo, ya que es evidente el predominio de asignaturas referidas al procesamiento de materiales y a la administración.</p>	<p>gerencial de la carrera, pero no se incluyen asignaturas como políticas de información e infraestructuras de información.</p>
<p>3. Diseño curricular estructurado por competencias.</p>	<p>El currículo no se ha estructurado por competencias, aunque sí se ha definido el sistema de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes deseables en el futuro profesional. Cabe destacar la relación que se establece, en el plan de estudios, entre cada tipo de conocimiento, habilidad, aptitud y actitud y cada enunciado del perfil profesional.</p>	<p>No se contemplan competencias para organizar la estructura interna del plan. Pero al igual que en la ENBA, se ha definido el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y actitudes, las cuales apuntan hacia la administración de servicios bibliotecarios y de información, con el propósito de satisfacer necesidades informativas.</p>	<p>No se introduce el enfoque de competencias, aunque sí se define el perfil profesional, derivado de la concepción que se tiene de la disciplina y la profesión.</p>	<p>No se introduce el enfoque de competencias en el currículo, pero se ha definido un modelo profesional que contiene el perfil profesional, los papeles y conocimientos, las habilidades y destrezas, los cuales apuntan hacia el desarrollo de un profesional que se desempeñe éticamente en la gestión de la información.</p>

<p>4. Pertinencia de los planes de estudio.</p> <p>4.1. Pertinencia académica.</p> <p>4.2. Pertinencia social.</p>	<p>Se observa correspondencia entre los fines y el currículo como tal. Se plantea una relación: profesional-transformación social-cultura de información.</p> <p>No se incluyen en el plan datos empíricos generados de un estudio de mercado profundo, para garantizarle al currículo pertinencia social. Sin embargo, puede decirse que el currículo ha estado dando respuestas a las necesidades de formación de recursos humanos en ejercicio. Otro aspecto que puede apuntar a la pertinencia social es el "servicio social" que deben prestar en México todos los aspirantes a titulación profesional.</p>	<p>Se observa correspondencia entre la misión y la visión de la carrera y el currículo propiamente dicho. Uso de la información-construcción de sociedades incluyentes del conocimiento.</p> <p>No se incluyen datos de un estudio de mercado, pero se consideran algunas cifras que muestran el comportamiento de la demanda de profesionales en ámbitos específicos del sector información. Al igual que en la ENBA, la pertinencia social se pretende buscar mediante el servicio social que deben prestar los futuros egresados.</p>	<p>No existe correspondencia entre currículo y filosofía de gestión y currículo y fines. Tampoco se observa correspondencia entre currículo y misión y visión de la carrera, en la actualidad.</p> <p>No se incluyen cifras de un estudio de mercado, como base empírica para formular el plan.</p>	<p>Se observa correspondencia entre los fines y el currículo. Las permanentes evaluaciones realizadas al currículo desde 1995, 1998 y 2000 pueden ser un indicador de acercar el currículo a las tendencias de la disciplina y la profesión.</p> <p>No se ha hecho un estudio profundo de mercado que sustente la propuesta curricular y le garantice pertinencia social. Sin embargo, mediante las prácticas profesionales se ha logrado estrechar relaciones con el sector externo.</p>
---	---	---	--	--

<p>5. Calidad de los planes de estudio.</p>	<p>El plan de la ENBA ha sido revisado por evaluadores internos de la Secretaría de Educación Pública, pero no ha sido objeto de autoevaluación institucional con la participación de todos los actores que forman parte de la gestión curricular. Pudo conocerse que la ENBA ha definido un Sistema de Gestión de la Calidad (seg), con inclusión de objetivos, lineamientos y políticas, con miras a lograr la acreditación.</p>	<p>No se incluyen datos de evaluaciones realizadas al currículo; sin embargo, se conoce un estudio sobre la práctica docente en el Colegio. En el plan no se contempla un sistema de evaluación de los componentes curriculares ni de su aplicación.</p>	<p>Se ha reflexionado sobre la necesidad de evaluar para proponer cambios sustanciales en el plan vigente, pero tales cambios no se han concretado. El plan no contempla un sistema de evaluación de los componentes curriculares.</p>	<p>El plan vigente, que data de 1995, se ha evaluado en dos ocasiones y se han propuesto cambios en algunos de los componentes del currículo. El plan no ha sido evaluado por pares externos.</p>
---	--	--	--	---

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Luego de comparar los planes de estudio, a la luz de las tendencias proyectadas para la educación superior del siglo XXI y de las perspectivas frente las características de la cibersociedad, se llega a las siguientes conclusiones. Las escuelas estudiadas han fundamentado sus planes, pero algunas deben incluir las bases teleológicas y axiológicas.

La mayor parte de las escuelas introduce concepciones curriculares de tipo academicista; sólo una de las escuelas estudiadas expresa estar enmarcada en la concepción constructivista.

Las escuelas no incorporan el enfoque de competencias en sus planes de estudios. Aunque en México se ha hecho un estudio de mercado reciente (Escalona, 2005), sus resultados no se incorporan en los planes de estudio como elementos de sustentación empírica para la pertinencia social.

Las escuelas revisadas no han sometido sus planes de estudio a evaluación por pares externos, aunque algunas han evaluado sus planes internamente, llegando a proponer metodologías propias de evaluación. En los planes se han introducido las TIC como ejes de conocimiento, pero no como eje transversal ni como recursos de apoyo a la práctica docente. Sólo en uno de los planes de estudio revisados se introduce el conocimiento de los procesos de pensamiento como parte de los nuevos modelos pedagógicos, centrados en el “aprender a aprender”.

La investigación está presente en todos los planes revisados, pero sólo como eje de conocimiento, no como eje transversal ni como opción didáctica general. En los planes tampoco se expresan líneas de investigación articuladas con el posgrado y la investigación institucionalizada.

Se recomienda realizar un estudio para determinar los mercados potenciales, reales y emergentes del profesional de la información en Venezuela. También se sugiere definir sistemas y modelos de evaluación de las instituciones formadoras de profesionales de la información en México y Venezuela, con miras a promover la acreditación de sus planes de estudio. En este sentido, se recomienda considerar algunas propuestas existentes en esta materia, como la de Pirela y Portillo (2004).

Se requiere la creación de un organismo en América Latina para la acreditación de los planes de estudio en bibliotecología, archivología

y ciencia de la información. Esta propuesta podrían dirigirla los colegios profesionales o la Asociación de Educadores e Investigadores de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe (EDIBICIC).

Se propone la realización de encuentros académicos para avanzar hacia procesos de compatibilización curricular de los planes de estudio en las dos disciplinas ya mencionadas de países latinoamericanos como México y Venezuela.

Se recomienda configurar redes de investigación, aprendizaje y conocimiento sobre diversos temas de bibliotecología, archivología y ciencia de la información, sustentadas en plataformas tecnológicas colaborativas y cooperativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Barber, E. "La enseñanza de la bibliotecología y ciencia de la información: situación en las universidades argentinas", en F.F. Martínez Arellano y J.J. Calva González, comps., *Seminario INFOBILA como apoyo a la investigación y educación en bibliotecología en América Latina y el Caribe*. México: CUIB, UNAM, 2005.
- Caballero, S. "Organizaciones emergentes que surgen en el ciberespacio". Caracas: Centro de Estudios del Desarrollo, UCV, 2000, tesis doctoral.
- Cano, V. "De bibliotecario a gestor de información. ¿Cambio de nombre o nuevas competencias?", en <http://jimmy,qmced.ac.uk/usr/imres/fulltxt/txt_vc3.htm>, consultada el 8 de noviembre de 2002.
- CNC. "Lineamientos para abordar la transformación en la educación superior. Escenarios curriculares", *Agenda académica* 8, núm. 1, disponible en <<http://150.185.136.100/pdf/agenda/v8n1/articulo5.pdf>>, consultada el 2 de septiembre de 2005.

Problemas y métodos de investigación en Bibliotecología e Información

CBUNAM. "Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México: CBUNAM, 2002.

Cornella, A. "Extra! net. mensaje 440(25-06-99)", en <<http://www.extra-net.net/articulos/en990625.htm>>, consultada el 8 noviembre de 2002.

EBA-UCV. Plan de Estudios para la Escuela de Bibliotecología y Archivología. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, UCV, 1978.

EBA-UCV. Diseño curricular de la Escuela de Bibliotecología y Archivología. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo: UCV, 1995.

ENBA. Planes y programas de estudio de las Licenciaturas en Biblioteconomía Y Archivonomía. México: ENBA, SEP, 2000.

Escalona, L. "Mercado y ejercicio profesional del bibliotecólogo en México", *Investigación bibliotecológica: archivonomía, biblioteconomía e información* 19, núm. 38 (enero-junio de 2005).

Flórez, O.R. (2002). "Currículo y pedagogía: nuevas tendencias". *Memorias de la V Reunión Nacional de Currículo: escenarios para la universidad del siglo XXI*, en Caracas: 2002.

Garduño, R. "Aprender en la virtualidad: reflexiones desde la investigación bibliotecológica", en *Memoria del XXI Coloquio de Investigación Bibliotecológica y de la Información*. México: CUIB, UNAM, 2004.

Gómez-Fernández, J. "El profesional de la documentación. Guiones de la asignatura Midus", en <<http://www.arrakis.es/amjg/PER9.htm>>, consultada el 9 de noviembre de 2002.

Gubern, R. *El eros electrónico*. México: Taurus, 2000.

Hernández, T. "¿La cibersociedad mejora la comunicación?", ponencia presentada en el II Congreso On Line ¿Hacia cuál sociedad del conocimiento?, del 2 al 14 de noviembre de 2004, en <http://www.cibersociedad.net/congres2004/IDEX_es.html>, consultada el 26 de septiembre de 2005.

Joyanes, L. *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid: McGraw Hill, 1997.

Marcano, N. *Coherencia y pertinencia de los diseños curriculares para la formación docente. Un estudio comparativo*. Maracaibo: Universidad del Zulia, 2000.

Masuda, Y. *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Fundesco/Tecnos, 1980.

Morín, E. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires. Nueva Visión, 1999.

Muñoz, C. V. "El papel del gestor de la información en las organizaciones a las puertas del siglo XXI", 1998, en <http://www.florida-uni.es/fesabid98/comunicaciones/m_munyoz.htm>, consultada el 8 de noviembre de 2002.

Muñoz, M. y Rubiano, P. "El bibliotecario digital: el perfil del nuevo profesional de la información", en <http://www.florida-uni.es/fesabid98/comunicaciones/m_munyoz.htm>, consultada el 8 de noviembre de 2002.

Nora, S. y Minc, A. *La informatización de la sociedad*. México: FCE, 1980.

Peña, T. y Pirela, J. "Incorporación de las tendencias en educación superior del siglo XXI en el currículo de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia",

Revista Interamericana de Bibliotecología 25, núm. 2 (julio-diciembre de 2002), Medellín, Colombia.

Pineda, M. *Sociedad de la información, nuevas tecnologías y medios masivos*. Maracaibo: EDILUZ, Universidad del Zulia, 1996 (Post-scriptum).

Pineda, M. y Pirela, J. "Hacia una teoría integrada de la comunicación-mediación en organizaciones de conocimiento de la cibernsiedad", *Revista Comunicación y Sociedad* 3 (enero-junio de 2005). Universidad de Guadalajara-México.

Pirela, J. y Peña, T. "Nuevos desafíos para la formación del profesional de la información: un enfoque de competencias", *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, biblioteconomía e información* 19, núm. 38 (enero-junio de 2005).

Piscitelli, A. *Cibercultura. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

Rizo-García, M. "Explorando la cibercultura. Apuntes desde la teoría cibernética", ponencia presentada en el II Congreso On Line ¿Hacia cuál sociedad del conocimiento?, del 2 Al 14 de noviembre de 2004, en <http://www.cibersociedad.net/congres2004/index_es.html>, consultada el 26 de septiembre de 2005.

Sánchez, M. "Nuevas estrategias de aprendizaje", conferencia magistral dictada en el IV Encuentro de Educadores e Investigadores de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de Iberoamérica y El Caribe. Maracaibo: Universidad del Zulia, 1998.

Sodré, M. Entrevista en *Revista Fronteiras. Estudos Midiáticos*, núm. 1. UNISINOS: Brasil (2001).

Terceiro, J. *La sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza, 1996.

Tunnermann, C. "Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior", *Reunión Nacional de Currículo: escenarios para la universidad del siglo XXI*. Caracas: UCV, 2002.

Unesco. *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el siglo XXI*. Presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana, 1996.

_____ Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, en <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.html>, consultada el 1 de septiembre de 2005 (1998).

_____ Declaración de Quito sobre el rol de las universidades en la sociedad de la información. <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebasobservatorio/documentos%20pdf>>, consultada el 1 de septiembre DE 2005 (2003).

Vieira da Cunha, M. y otros. "O bibliotecario formado pela Universidade Federal de Santa Catarina", *Perspectivas em ciência da informação* 9, núm. 2 (julio-diciembre de 2004), Brasil-Belo Horizonte.