

Competencias para la enseñanza-aprendizaje de la bibliotecología y la ciencia de la información en la sociedad digital

JOHANN PIRELA MORILLO

*Programa de Sistemas de Información y Documentación,
Universidad de La Salle, Colombia*

Resumen

Se proponen seis competencias docentes que deben desarrollar los docentes de Bibliotecología y Ciencia de la información, como formadores de los profesionales de la información requeridos para apalancar procesos de desarrollo sostenible en el contexto de las actuales sociedades digitales. La propuesta se basa teóricamente en la propuesta de la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (REDECA) y en los planteamientos de Guzmán, Marín e Inciarte (2014), según los cuales la docencia universitaria debe transitar hacia un nuevo modelo de formación docente por competencias. La metodología consistió en comparar los criterios señalados por estos autores latinoamericanos y algunas experiencias de estrategias de aprendizaje y de evaluación por competencias utilizadas en la enseñanza-aprendizaje de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información. Las conclusiones enfatizan en la necesidad de incorporar estas competencias para garantizar una adecuada gestión del microcurrículo en el área, con lo cual se promueven procesos de calidad en la formación de los profesionales de la información.

Competencies of teaching and learning Library and Information Science into the digital society
Johann Pirela-Morillo

Abstract

Six competencies are proposed to be developed by teachers of Library and Information Science (LIS), who are trainers of Information Professionals requested for driving up sustainable development process in the frame of current digital society. This proposal is theoretically based on REDECA approach (Network of design and assessment on scholarly competencies) as well as arguments put forward by Guzman, Marin & Inciarte (2014) by which teaching at universities must move towards a new competence-based model for teacher training. The comparison among criteria indicated by the Latin American authors above, some learning strategies and the competency assessment used for teaching and learning in LIS were included in the methodology. The need for embodying these competencies so as to ensure a sound management and the promotion of quality training process of information professionals were stressed as findings.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de las actuales sociedades digitales, se requiere una formación profesional innovadora y articulada con las tendencias que emergen en los escenarios globales e interactivos, caracterizados por el uso intensivo de las tecnologías de información y comunicación (TIC), que configuran nuevos ecosistemas para el intercambio de mensajes, estructurados en torno a redes telemáticas, conexiones entre diversas fuentes y nodos, logrando con todo ello la creación de formas diferentes de producción y transferencia colaborativa del conocimiento.

Estos entornos están exigiendo que los docentes desarrollen competencias que se acoplen a las nuevas realidades, sobre todo si se trata de promover procesos de enseñanza-aprendizaje en un área de conocimiento tan crucial en estos momentos como la Bibliotecología y la Ciencia de la información. Se trata entonces de plantear el desarrollo de nuevas competencias docentes para la enseñanza-aprendizaje de estas disciplinas y con ello contribuir a una formación profesional en sintonía con las realidades digitales, de las cuales están surgiendo también nuevas necesidades sociales, centradas en la inclusión, la participación y el valor estratégico que sigue teniendo el conocimiento, como un elemento de desarrollo y de progreso.

Para fundamentar nuestras ideas, acerca de cuáles son las competencias que deben desarrollar los docentes para la enseñanza-aprendizaje de la Bibliotecología y la Ciencia de la información en la sociedad digital, partimos, en primer lugar, del concepto de competencia. En este sentido, muchas son las definiciones planteadas, pero las que más se ajustan a la noción que pretendemos argumentar son las de Rougiers (2010) y Tobón (2010), según las cuales las competencias se traducen en la movilización conjunta de diversos saberes para generar actuaciones integrales que permiten resolver problemas con idoneidad, ética y mejora continua.

Trasladando esta concepción de las competencias a la enseñanza-aprendizaje de la Bibliotecología y la Ciencia de la información en la sociedad digital, podríamos plantear que se trata del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para que los docentes realicemos procesos de mediación pedagógica y didáctica, sustentados en recursos tecnológicos y con ello aportemos de manera significativa para que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos y funcionales, mediante la construcción de conocimientos y de prácticas propios de los objetos, sujetos de estudio y escenarios de acción inherentes a los campos bibliotecológico y de la ciencia de la información.

COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR-APRENDER EN BIBLIOTECOLOGÍA Y LA CIENCIA DE LA INFORMACIÓN

Una referencia importante de las competencias para la enseñanza y el aprendizaje en la sociedad digital fue la que aportó UNESCO (2008), en relación con algunos estándares que deben considerarse para introducir las tecnologías de información y comunicación en ambientes educativos. Tales estándares apuntan a tres componentes básicos: incremento de la comprensión tecnológica en estudiantes, ciudadanos y fuerza laboral; aumento de la capacidad de los profesionales en formación para utilizar conocimientos construidos con mediación de recursos digitales y aumento de las habilidades y destrezas para que los estudiantes utilicen el conocimiento, sustentado en TIC; y agregación de valor por parte de los ciudadanos y ciudadanas a la sociedad y a la economía, aplicando el conocimiento y los recursos tecnológicos en la resolución de problemas complejos y reales.

Pirela (2005), había planteado algunas ideas en torno a la necesidad de articular la enseñanza de la Bibliotecología en el contexto de las denominadas también cibersociedades. El énfasis de tales ideas se colocó en la adopción de modelos formativos sustentados en el uso crítico de las tecnologías, conjugados con la necesidad de avanzar hacia la adopción de modelos pedagógicos y didácticos centrados en el desarrollo de procesos de pensamiento para dotar a los estudiantes de las herramientas para aprender a aprender más allá de la Universidad, todo ello enmarcado además en criterios de pertinencia, innovación e impacto de los procesos formativos.

Pero la discusión acerca de cuáles serían las competencias de los docentes en esta sociedad caracterizada por el uso intensivo de las tecnologías digitales, no solo deben apuntar al uso y apropiación educativa de tales tecnologías, sino que debe considerar también las dimensiones y componentes que conforman el ciclo de procesos que van de la planificación didáctica con todas las variables e indicadores que implica hasta la gestión del aprendizaje, su evaluación y retroalimentación permanente, utilizando una variada gama de recursos, técnicas e instrumentos; sobre todo cuando se trabaja en el marco de los currículos por competencias para la formación del profesional de la información.

Siguiendo este planteamiento y asumiendo una perspectiva del desarrollo de competencias docentes para la sociedad digital, más allá de lo instrumental y lo estrictamente técnico-operativo del manejo de las tecnologías, consideramos que para garantizar una formación efectiva de los profesionales de Bibliotecología y Ciencia de la Información se requiere que las Escuelas y Programas desde donde se diseñan y administran los currículos tomen muy en cuenta el carácter estratégico de la tríada: formación de los docentes, gestión del microcurrículo y logro de la calidad de la formación de los ciudadanos-profesionales, para cuya realización es necesario además que los profesores adquieran y desarrollen las competencias que estén en sintonía con las características y particularidades de las sociedades de la información y el conocimiento. En este sentido, se propone considerar las competencias propuestas docentes por el grupo REDECA (Red para el desarrollo y evaluación de competencias académicas), en la cual participan un conjunto de universidades iberoamericanas, en especial de los países: México, Venezuela y España.

Según algunos miembros de esta Red, entre ellos: Guzmán, Marín e Inciarte (2014), señalan que estas competencias son:

- a. El desarrollo de la formación docente de forma continua.
- b. La realización de procesos de transposición didáctica.
- c. El desarrollo de la docencia mediante dispositivos de formación y evaluación por competencias.
- d. La gestión de la progresión en la adquisición de las competencias.
- e. La aplicación de formas adecuadas de comunicación educativa.
- f. La valoración del logro de las competencias.

Tales competencias pueden trasladarse al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información, para estar a tono con las propuestas curriculares diseñadas

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN.

En cuanto al desarrollo de la formación continua, los docentes debemos poseer habilidades para la gestión del proceso de análisis y reflexión colegiada de la docencia, visualizando la brecha existente entre las competencias que poseemos y las que deseamos alcanzar. En este sentido, debemos negociar con nuestros pares la construcción de un programa de formación, incorporando la participación de los colegas con los cuales compartimos el compromiso de formar profesionales de la información, de una manera sistemática y bajo criterios de corresponsabilidad.

La formación continua de los docentes de Bibliotecología y Ciencia de la información debe estructurarse en el marco de los principios del aprendizaje colaborativo y la posibilidad de configurar redes de saberes sobre conocimientos y metodologías pedagógicas y didácticas, conformando de esta forma alianzas y comunidades académicas que compartan experiencias sobre las variadas y múltiples formas de abordar los procesos formativos, con perspectiva crítica y creativa. De modo que los procesos de formación continua de los docentes debe orientarse en función de lo señalado por Moliner y Loren (2010), con miras a consolidar espacios de indagación y experimentación, de reflexión crítica sobre la propia cultura y práctica didáctica, lo cual además supone articular la potenciación de nuevas competencias junto al proceso de cambio y mejora de las instituciones formadoras de profesionales de la información.

Para el logro de estas posibilidades de comunicación e intercambio permanente entre pares, Caldera (2014), propuso que los docentes formadores de profesionales de la información, sobre todo aquellos que trabajan en la gestión de los microcurrículos de organización de la información y del conocimiento en las instituciones de educación superior de Venezuela, conformen una Red de enseñanza-aprendizaje-investigación-innovación para compartir buenas prácticas y lecciones aprendidas acerca de las experiencias que han resultado ser exitosas para desarrollar competencias en organización del conocimiento, entendidas como conjunto de

conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que permiten garantizar la maximización del acceso a la información desde las diferentes unidades y servicios de información.

La propuesta del bibliotecólogo y docente venezolano apunta a la posibilidad de configurar espacios de intercambio y cooperación académica entre los profesores de esta importante área de la formación profesional, con lo cual también planteó la necesidad de intercambiar saberes pedagógicos que pueden ayudar a actualizar la formación de los docentes de manera permanente.

Otra experiencia significativa, que puede mencionarse como impulsora de procesos de formación docente continua, es la que se impulsa desde el Seminario de Didáctica de la Bibliotecología, coordinado por el Dr. Jaime Ríos Ortega del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la información, de la Universidad Nacional Autónoma de México, espacio que busca consolidar un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos para orientar la enseñanza-aprendizaje de la Bibliotecología según criterios de pertinencia, creatividad e impacto; todo lo cual redundará en la formación de profesionales de la información para el ámbito latinoamericano, bajo principios de

REALIZACIÓN DE PROCESOS DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN

La realización de los procesos de transposición didáctica, como segunda competencia propuesta, parte del conocimiento teórico-epistemológico de las disciplinas y las áreas que conforman la ciencia Bibliotecológica y de la información. La transposición didáctica también se vincula con los procesos colegiados para el fortalecimiento del compromiso con la mejora y desarrollo de la institución y su contexto educativo, reconociendo de manera crítica la organización académico-administrativa del currículo que opera. Esta competencia implica el reconocimiento de manera crítica de la distribución y organización de los saberes que integra en su sistema cognitivo, con objeto de transformar los saberes en objetos de enseñanza.

De acuerdo con Chevallard, un contenido de saber que se ha designado como saber susceptible de ser enseñado sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que lo hacen apto de ocupar un lugar frente a los objetos de enseñanza. La transposición didáctica es, entonces, un proceso que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza. El proceso implica el despliegue de un conjunto de operaciones cognitivas, afectivas y procedimentales que permiten al docente la apropiación del conocimiento teórico y práctico que se va a enseñar.

El concepto de transposición didáctica de Chevallard, según Cardelli (2004), implica un proceso manipulativo con el saber en direcciones definidas y con fines determinados; lo cual le imprime al proceso didáctico intencionalidad y trascendencia. Cuando un profesor enseña conocimientos y prácticas de Bibliotecología y Ciencia de la información lo hace atendiendo a los elementos socio-culturales que distinguen cada uno de los contextos donde se sitúa la experiencia didáctica. De esta forma y siguiendo las ideas del autor, el enfoque didáctico de Chevallard distingue el movimiento que lleva de un saber, en tanto que objeto producido por la cultura dominante a un saber a enseñar a un saber de enseñanza, mediante procesos de preparación, apropiación e interpretación.

De manera pues que realizar procesos de transposición didáctica en Bibliotecología y Ciencia de la información, como en todas las áreas del conocimiento, implica en primer lugar el reconocimiento de la estructura bajo la cual está organizado el saber que se pretende enseñar, su naturaleza, grado de profundidad y las características que lo configuran, en tanto que si se trata de conocimientos conceptuales, procedimentales-técnicos y tecnológicos y actitudinales. El acto de transponer el conocimiento bibliotecológico y de la ciencia de la información supone primero una mediación crítica que el docente debe hacer con el saber y práctica institucionalizada y aceptada por la comunidad académica, para entonces convertirlo en saber de enseñanza.

DISEÑO DE LA DOCENCIA BIBLIOTECOLÓGICA Y DE CIENCIA DE LA INFORMACIÓN MEDIANTE DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

En relación con el diseño de la docencia, mediante dispositivos de formación y evaluación por competencias, tenemos la organización de su hacer docente a partir de un modelo pedagógico que considere de contenidos y propósitos formativos, mediante la utilización de medios, métodos y materiales de apoyo al desarrollo y evaluación de las competencias que van adquiriendo y logrando los estudiantes. Algunos de estos métodos y estrategias son: el portafolio docente, las secuencias didácticas y las realizaciones o exhibiciones.

Klenowski (2005), señaló que desde 1992, Arter y Spandel definieron el concepto de portafolio como una colección de trabajos que nos cuenta la historia de los esfuerzos, progreso y logros en una determinada área. Dentro de esta definición se distinguen elementos que tiene que ver con la idea de mostrar evidencias y objetivar los avances y progresión de los logros. De modo que el trabajo con los portafolios incorpora la autorreflexión, reforzando el aprendizaje y monitoreo acerca de su propio crecimiento.

En palabras de Guzmán, Marín e Inciarte (2014), el objetivo del portafolio es la construcción es promover distintas formas de reflexión y autoevaluación en los profesores, por medio de las cuales aprendan la búsqueda de las evidencias que documente los logros y problemas que han enfrentado en su labor como docente. De esta forma, el portafolio se convierte en un instrumento fundamental no solo para el acopio de productos y actividades que resultan de la sistematización de las experiencias docentes, sino que también muestra los grados de avance en la creatividad y rigor con la cual se estructuran, logrando configurar un banco de estrategias didácticas que pueden utilizarse para visualizar el progreso en la adquisición y desarrollo de las competencias.

El diseño de secuencias didácticas es otro de los dispositivos que pueden utilizar los docentes para desarrollar competencias en los estudiantes. Estos dispositivos se estructuran con base en los marcos institucionales, lo planes de estudios y las intenciones formativas. En

La investigación bibliotecológica: problemas para...

las secuencias se plantean situaciones problemas de las que se derivan actividades de aprendizaje, articuladas con evidencias de desempeño y con dispositivos de evaluación. Otros de los dispositivos son las realizaciones y exhibiciones, que definen también como productos que se generan de los procesos formativos y de la consolidación del aprendizaje adquirido.

GESTIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS

En el marco de esta competencia docente para profesores de Bibliotecología y Ciencia de la información que trabajan por competencias, es importante considerar itinerarios de formación y niveles de desempeño en el logro de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en los profesionales en formación. La gestión de la adquisición de las competencias implica la realización de procesos de observación y evaluación en situaciones de aprendizaje, llevando a cabo controles periódicos para tomar decisiones respecto a la progresión de las competencias.

Para concretar esta competencia, los docentes deben aplicar técnicas de enseñanza centradas en prácticas reflexivas, como las historias de vida, los protocolos de casos, las situaciones didácticas, los portafolios, las metáforas, los incidentes críticos, sociodramas y las situaciones de integración. Mención especial merecen acá la técnica de incidentes críticos, por medio de los cuales se describen conductas prototípicas de los alumnos que se implican en actividades de aprendizaje o los momentos de práctica en los cuales surgen eventos inesperados que desestabilizan el comportamiento de los profesores y de los estudiantes.

Los incidentes críticos, por su naturaleza de promover el pensamiento divergente, con el cual también se potencian los procesos de problematización. De modo que se constituyen en herramientas valiosas, sobre todo si se trata de enfrentar a los estudiantes con situaciones de aprendizaje retador, que requiera de echar mano de los conocimientos teóricos pero también de soluciones prácticas.

APLICACIÓN DE FORMAS ADECUADAS DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA

En cuanto a la competencia de aplicación de formas activas de comunicación didáctica tenemos la imperiosa necesidad de llevar a la práctica los modos cada vez más dinámicos y lúdicos que se abren tras el uso crítico de las tecnologías de información y comunicación como mediadoras del aprendizaje y del desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

Esta competencia, referida a la comunicación educativa comprende tres componentes centrales:

1. El dominio de las TIC como recursos de apoyo al aprendizaje.
2. El desarrollo de la competencia en manejo de la información, denominada también competencia informacional o en términos más abarcadores e integrales, competencia en gestión del conocimiento mediado por TIC.
3. El desarrollo de la competencia en medios, con la cual se busca que adopte una posición crítica frente a los medios y sea capaz de colocar conocimiento en los circuitos de información.

Desde estas nuevas formas de comunicación educativa se busca que el profesor asuma nuevos roles y desafíos, como por ejemplo, el fomento de sistemas que faciliten la creación de conexiones para aprender, la validación de la calidad de las conexiones que construye el estudiante, la mediación para el desarrollo de competencias informacionales y tecnológicas y el fomento del deseo de construir sentido.

Por su parte, el alumno debe convertirse en gestor de su propio conocimiento con mediación tecnológica, construyendo ambientes personales y colectivos de aprendizajes, generando un pensamiento crítico y reflexivo en conexión con la sociedad del conocimiento, creando y formando parte de comunidades virtuales de aprendizaje, tomando decisiones acerca de qué y cómo aprender con mediación tecnológica y dirigiendo su aprendizaje en conexión con otros actores.

VALORACIÓN DEL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS

La última y no menos importante de las competencias que debe dominar de forma efectiva el docente de Bibliotecología y Ciencia de la información, para gestionar el micro-currículo a partir de un enfoque de calidad es la valoración del logro de las competencias que los estudiantes han adquirido y desarrollado, y esto lo alcanza el profesor si aplica dispositivos, estrategias e instrumentos para la evaluación del logro de las competencias de los estudiantes; utilizando dispositivos, estrategias e instrumentos para la acreditación de la asignatura, la satisfacción de las expectativas del profesor y de los estudiantes y por último valorando el impacto de la experiencia personal de la experiencia didáctica.

Las técnicas e instrumentos de evaluación compatibles con la formación por competencias plantean como principios conceptuales y metodológicos las ideas de integralidad y cooperación. El carácter integral de la evaluación viene dado porque la evaluación aborda el desempeño de los estudiantes en su totalidad, diversidad y riqueza. Lo cooperativo se traduce en el proceso de evaluación mediante la participación de todos los actores que intervienen en el proceso de evaluación. Por ello, las estrategias y los instrumentos evaluativos apuntan hacia hacer palpable el concepto de evaluación consensuada y democrática.

Sobre la base de tales principios, se propone diversificar las estrategias de evaluación, incorporando las siguientes estrategias: el mapa mental, el informe escrito, el debate sobre películas, visitas a unidades de información, el socio-drama y evaluativo oral. Como instrumentos evaluativos se emplean: el formato para el diario de visitas a unidades de información, la lista de cotejo para evaluar el socio-drama y la rúbrica para evaluar el mapa mental.

Para la valoración de las competencias, los profesores deben apoyarse en el uso de rúbricas en las cuales se desagreguen los criterios de evaluación con sus correspondientes niveles de dominio. Un ejemplo de rúbrica como instrumento de evaluación se muestra en el *cuadro núm. 1*. La rúbrica fue diseñada para evaluar la construcción

de mapas mentales, elaborados por estudiantes de Bibliotecología y Ciencia de la información, de la asignatura: *Práctica Profesional I* de la Universidad del Zulia.

Cuadro núm. 1.
Rúbrica para evaluar un mapa mental

Crterios	Básico	Intermedio	Avanzado
Creatividad e innovación	Se presentan imágenes relacionadas con las dimensiones profesionales de acuerdo con una visión elemental.	Se presentan en la composición del mapa de imágenes de las dimensiones profesionales de acuerdo con una visión asociativa y relacional de ámbitos laborales.	Se construye un mapa mental con base en imágenes poco convencionales, referidas a las dimensiones profesionales, considerando fotografías tomadas por el propio estudiante en ámbitos específicos.
Capacidad de simbolización	Relación directa entre la dimensión y sus particularidades y la estructura de simbolización.	Las imágenes seleccionadas para el mapa reflejan de manera clara, precisa y coherente las dimensiones profesionales.	El mapa presenta una estructura de simbolización que no requiere explicarla sino que se explica por sí misma al conectar todos los elementos de la dimensión profesional.
Capacidad de síntesis	En el mapa se integran todos los elementos de la dimensión profesional.	El mapa integra y conecta la dimensión con otras dimensiones profesionales.	El mapa integra la dimensión con otras dimensiones y con las competencias del perfil.
Expresión oral	Uso de un vocabulario académico, coherente y organizado.	Se utiliza un vocabulario académico y se manejan medianamente el vocabulario técnico y profesional del área.	Se aprecia fluidez, coherencia y uso del vocabulario técnico propios del área de bibliotecología, archivología y ciencia de la información.

Fuente: Elaboración propia.

La investigación bibliotecológica: problemas para...

Otro tipo de instrumento de evaluación que se pueden utilizar son las listas de cotejo, en las cuales se establecen criterios para evidenciar los niveles de logro, en función de escalas a las cuales se les asigna una valoración. En el *cuadro núm. 2* se muestra un ejemplo de lista de cotejo para evaluar los desempeños alcanzados a partir de la técnica de socio-drama.

Cuadro núm. 2.

Lista de cotejo para evaluar la técnica de socio-drama

Criterios	1	2	3	4
Adaptación del vestuario a la dimensión profesional que modela.				
Creatividad del concepto del socio-drama.				
Calidad de la utilería y recursos de apoyo utilizados.				
Dicción.				
Coherencia del discurso y las competencias que apoyan la dimensión profesional.				
Coherencia del discurso y los indicadores de logro que apoyan la dimensión profesional.				
Dominio de la dimensión profesional que modela.				
Ajuste al tiempo señalado para la interpretación de la dimensión profesional que modela.				

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se tiene también la posibilidad de utilizar las fichas de registro de observación y de visitas didácticas como instrumento de evaluación en asignaturas de formación bibliotecológica de orientación práctica, las cuales requieren la realización de actividades fuera del aula. En este sentido, los diferentes tipos de bibliotecas se convierten en espacios académicos para el aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales, en los cuales los profesionales de la información en formación pueden encontrar procesos y fenómenos reales que se trabajan desde el ámbito teórico-conceptual. El *cuadro núm. 3* muestra un ejemplo de ficha de observación y registro de visitas didácticas a unidades y servicios de información.

Competencias para la enseñanza-aprendizaje de...

Cuadro núm. 3.

Ficha de observación y registro de visitas a bibliotecas

Institución:
Nombre del coordinador o director de la unidad o servicio de información:
Fecha de creación de la institución:
Fecha de creación de la unidad o servicio de información:
Servicios que se ofrecen en la institución o unidad de información:
Tipo de colecciones con las cuales trabaja:
Servicios y funciones que se realizan vinculados con la dimensión profesional correspondiente:
Tipo de usuarios de la unidad o servicio de información:
Comentarios:

Fuente: Elaboración propia.

Incorporar estas competencias docentes al ideario pedagógico, garantizaría una adecuada gestión del micro-curriculum por parte de los profesores, considerando además las concepciones y pautas establecidas en los niveles meso y macro-curricular; de modo que se trata de contar con un profesional que sea competente para:

1. Asumirse como un intelectual capaz de adherirse a la gestión de un proyecto institucional y curricular.

La investigación bibliotecológica: problemas para...

2. Diseñar su docencia, planifica su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica eficazmente.
3. Reflexionar durante su acción para reajustar su práctica educativa, gestionando de este modo la progresión de los aprendizajes de sus alumnos.
4. Reflexionar posteriormente sobre la acción con el fin de evaluar el proceso y refinarlo.

De modo que el docente es un profesional que reflexiona antes, durante y después de su acción. En el antes, ubicamos la fase de planificación didáctica. El durante alude a la fase interactiva propiamente dicha desde donde se incide en el ámbito micro-curricular. El después tiene que ver con la fase post-interactiva, en la cual el docente reflexiona y analiza lo ocurrido en el proceso y se recapitula sobre lo vivido, este momento es una etapa crítica debido a que se construyen saberes acerca de su práctica.

CONCLUSIONES

Luego de estudiar y analizar las competencias propuestas desde el grupo REDECA concluimos en la necesidad de incorporarlas a nuestro ideario pedagógico, por cuanto hacen parte de las últimas tendencias que se vienen manejando para alcanzar elevados niveles de significatividad, funcionalidad y calidad en la formación de profesionales. Si nos detenemos a desconstruir los argumentos sobre cuya base se plantean, encontramos términos y conceptos propios del lenguaje de las ciencias gerenciales en generales y de la gerencia y gestión curricular en particular.

En el marco de la propuesta se recurre al uso de verbos como realizar, diseñar, gestionar, coordinar y valorar, acciones estas que traen consigo un conjunto de operaciones y estrategias vinculadas con el manejo, uso racional y efectivo de los recursos de todo tipo, entendiéndose el proceso de gestión micro-curricular como un circuito de operaciones, interacciones y procedimientos, encaminados hacia el logro de la calidad de la formación.

El tema de la gestión desde el ámbito micro-curricular para avanzar hacia la calidad de la educación superior es un asunto de vital importancia, sobre todo si se trata de activar procesos de reflexión y de acción innovadora, que tiendan a mejorar de manera continua la formación de los cuadros profesionales que la sociedad requiere para apalancar el desarrollo y e incorporación a los escenarios complejos de la globalidad, no sólo económica sino también cultural y educacional.

Para abordar este tema, asumimos las premisas de que la educación se encuentra íntimamente ligada al desarrollo y de que la docencia es una profesión compleja que obliga a repensar sistemáticamente el trabajo académico, por lo cual no basta con transmitir conocimientos bajo el amparo de la libertad de cátedra. Ambas premisas aluden a su vez al hecho de que para alcanzar la calidad de los procesos de formación debemos gestionar de manera efectiva el micro-curriculum y ello implica el dominio de competencias docentes para manejar adecuadamente la transposición didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Cardelli, J (2004). "Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard." *Cuadernos de Antropología Social* 19. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Disponible en línea: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a04.pdf>. (Consulta: 10-11-15).
- Guzmán, I., R. Marín y A. Inciarte. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Maracaibo: Astrodata. Universidad del Zulia.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

Moliner, L. y C. Loren. (2010). "La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente. Buenas prácticas en Chile." *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 4(1). Disponible en línea: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>. (Consulta: 12-11-15).

Pirela M, J. (2005) "Tendencias y perspectivas para la enseñanza de la bibliotecología en la cibernsiedad." En: *Memoria del XXIII Coloquio de Investigación Bibliotecológica y de la Información: problemas y métodos de investigación en bibliotecología e información. Una perspectiva interdisciplinaria*. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB). Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM.

Rougiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración: competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Fondo de Cultura económica.

Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Disponible en línea: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>. (Consulta. 14-10-15)