

Las competencias en educación bibliotecológica: mitos y realidades

ROSA MARÍA MARTÍNEZ RIDER
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

INTRODUCCIÓN

Se aborda el diseño por competencias en los programas educativos de la carrera de Bibliotecología como parte de la región de conocimientos de las Ciencias de la Información Documental.

Se analizan los mitos y las realidades sobre el modelo de competencias en virtud de que su establecimiento precisa de ciertos fundamentos, recursos y el posicionamiento en su desarrollo, dentro de la conceptualización de la flexibilidad educativa e institucional.

EDUCACIÓN, COMPETENCIAS Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DOCUMENTAL

La universidad pública es una institución con visión de futuros posibles, éstos pueden inclinarse a escenarios catastróficos, deseables o utópicos, para proponerle a la sociedad una educación que contribuya a erradicar las desigualdades y la incertidumbre mediante el cuidado del planeta, la convivencia multicultural, la ciudadanía democrática y el empleo para todos, aun cuando el modelo neoliberal siga avanzando y desplazando otras formas de relación social y económica.

Oportunidades y retos en la formación, investigación y aplicación...

En todos los países o regiones del mundo se deben formar profesionales que atiendan la vocación de los sujetos en áreas particulares del conocimiento y a la vez, propicien el desarrollo social y productivo, es decir, seres humanos con calidad de vida que no sean absorbidos con la noción única de ser agentes del desarrollo mercadológico.

Las instituciones de educación superior enfrentan el reto de reflexionar y evaluar las características y oportunidades de empleo para los egresados en todas las disciplinas; innovar las prácticas pedagógicas; resolver el problema de la masificación; retomar los valores universales en la conducta y el comportamiento social ante la postmodernidad, para que la globalización no se traduzca en la carencia de posturas epistemológicas o teóricas y en la despersonalización ideológica, cultural o social; reforzar la ética desde la educación básica; y dialogar entre los distintos niveles de educación con los diferentes sectores sociales, no sólo con el mercado.

Ante este panorama surge la flexibilidad educativa, con base en los ciclos, para acortar los tiempos de formación; los créditos que incluyen el trabajo académico dentro del aula, en ambientes reales y en los virtuales; y las competencias, que posibilitan la potenciación de las capacidades del estudiante haciéndolo sentir más seguro, comprometido, colaborativo y responsable de su propio aprendizaje, lo cual se refleja en mejores desempeños.

Asimismo le brinda al estudiante un panorama muy completo sobre la realidad social, pues efectivamente, las transformaciones sociales han modificado por completo al mundo laboral en lo relativo a puestos, funciones y aun condiciones de contratación.

Respecto de las competencias profesionales, éstas se definen aquí como las capacidades que se adquieren y desarrollan para la toma de decisiones, la resolución de problemas, la entrega de resultados y la elaboración de productos en el campo profesional, con base en la integración del sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la construcción de un mundo mejor.

Éstas han coadyuvado en un replanteamiento y reestructuración de los perfiles profesionales que implican el análisis profundo de los problemas que presenta este nuevo modelo educativo y sus po-

sibilidades. Por ejemplo, en el cambio de profesión que se puede generar a partir de los modelos integrados por regiones del conocimiento en un área del saber o en áreas interdisciplinarias.

Tales competencias promueven además la educación para la vida y facilitan la interrelación de los objetos de estudio, así como la polyvalencia profesional a través de los desempeños genéricos y específicos, en el tránsito de las capacidades asociadas con las distintas actividades o tareas laborales.

El currículum flexible (*Figura 1*) se diferencia del tradicional en la perspectiva desde la que se construye el plan de estudios, la pedagogía y la administración académica, las cuales se sustentan en el proyecto epistemológico y social de las disciplinas del conocimiento.

<i>FIGURA 1</i>	
CURRICULUM TRADICIONAL	CURRICULUM FLEXIBLE
El trabajo es individual	El trabajo es participativo, colegiado e interactúa con la realidad
El conocimiento es fragmentado y atomizado	El conocimiento se construye con diversos tipos de nociones y saberes
Reproducción del conocimiento Pensamiento acrítico	Facilita un pensamiento crítico a través de problemas y proyectos interdisciplinarios
Las decisiones son verticales	Las decisiones son horizontales
Se soslaya el conflicto y las crisis	Genera menos angustia e incertidumbre frente al análisis de los factores que causan el conflicto
Métodos pedagógicos tradicionales	Métodos pedagógicos innovadores
La formación que se imparte a través de los profesores no responde a las expectativas de los egresados ni al mercado laboral	Más capacidad de respuesta del egresado con el desarrollo de competencias diversas

Fig 1. Diferencias entre el currículum tradicional y el currículum flexible

Oportunidades y retos en la formación, investigación y aplicación...

El curriculum por objetivos ha sido rebasado ante las modificaciones actuales pues crea un aislamiento entre docencia e investigación; provoca el desconocimiento de la realidad social y laboral; en él la docencia es sinónimo de transmisión del conocimiento; ha creado cotos de poder entre el docente y la materia que imparte; ejerce la docencia monótona sin relación con el contexto social; y se basa en la distribución de prácticas, identidades y roles.

El curriculum flexible ha transformado las prácticas educativas y permite: interactuar con la realidad; articular el conocimiento cotidiano con el científico; brinda mayores posibilidades de facilitar un pensamiento crítico a través de problemas y proyectos interdisciplinarios; produce más capacidad de respuesta del egresado con el desarrollo de competencias; provoca menos angustia e incertidumbre frente a la realidad; hace al trabajo de los diferentes actores de la educación colectivo, participativo y colegiado; por último crea una mejor respuesta hacia la sociedad y su dinámica.

La diversidad de soportes, las tecnologías de información y comunicación, y las transformaciones sociales han derivado en profundas transformaciones educativas, pedagógicas, didácticas, docentes y de aprendizaje, pues involucran preocupaciones globales de las que no se tenía mucha conciencia anteriormente, como es el cuidado de planeta y la relación del ser humano con la naturaleza que se soslayó durante la primacía del positivismo. Asimismo el comportamiento del mercado global frente a los mercados locales ha generado contrastes, contradicciones y cambios en las prácticas de las profesiones.

Las Ciencias de la Información Documental (*Figura 2*), como lo explicita su nombre, abarcan las disciplinas relacionadas con la gestión, el control, la conservación y la difusión del documento en diversos soportes, que se caracterizan por interactuar transversalmente entre éstas y dirigirse a la utilización de la información con fines de orientación, formación, recreación, transparencia y rendición de cuentas.

Las competencias en educación bibliotecológica: mitos y realidades

FIGURA 2

BIBLIOTECOLOGÍA	ARCHIVOLOGÍA	BIBLIOGRAFÍA	DOCUMENTACIÓN
Disciplina que tiene como finalidad la selección, adquisición, difusión y conservación de la información.	Disciplina que tiene por objeto la organización, administración y gestión de los archivos.	Disciplina que determina el valor histórico, estético y cultural del libro y desarrolla normas y estilos para el registro y control de los documentos y de la información.	Disciplina que organiza y difunde el documento a sectores específicos de información, con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación.

Fig. 2 Las disciplinas de las Ciencias de la Información Documental. Elaboración propia en 2006

En la educación bibliotecológica se han propuesto algunos modelos de competencias como el de la Unión Europea (UE), el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Special Library Association y las escuelas mexicanas en esta disciplina. En los bloques regionales de Europa y América del Sur las competencias se han analizado y determinado colectivamente. En Estados Unidos la lista es nacional para el bibliotecario especializado y en México cada escuela diseña sus competencias.

Una cantidad considerable de escuelas de Bibliotecología de América Latina ha diseñado sus planes de estudio por competencias. Otras aún discuten su inclusión curricular en función de los rasgos culturales y del empleo en los lugares de origen. Otras más, no están convencidas de sus resultados posibles o probados en instituciones similares.

A continuación se presentan algunas consideraciones sobre el desarrollo de este modelo, sus ventajas y sus dificultades en la formación superior.

COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA: MITOS Y REALIDADES

Todo se inicia estableciendo que las competencias no son una moda, son una política educativa internacional que responde a los cambios sociales, culturales, políticos, económicos y científicos. Tejada y Navío¹ indican que se caracterizan porque la noción de competencia está asociada con el desarrollo de las capacidades, la ejecución o el desempeño; con las respuestas contextualizadas, con un enfoque plurifuncional, con los contextos profesionales cambiantes, con la polivalencia y la flexibilidad.

Aunque “las reformas y cambios curriculares continúan siendo uno de los temas que más interés suscitan en el mundo educativo,”² las competencias no son el único modelo educativo del siglo XXI. Hay instituciones que no cuentan con las condiciones para establecerlo, pues se requiere de infraestructura, planta de profesores formados en competencias y sobre todo una nueva actitud hacia la pedagogía y la didáctica flexible.

Las competencias educativas tampoco se basan exclusivamente en las necesidades de formación de la economía del mercado; si bien así se gestaron, ha sido un arduo trabajo para las universidades públicas transitar de los modelos tradicionales a los de competencias. Ese panorama ha cambiado porque éstas construyen sus propuestas para atender las necesidades sociales, no sólo las del mercado.

Por esta razón las competencias no presentan en todos los casos resultados eficaces e inmediatos en la educación y el aprendizaje, ni tampoco generan transformaciones holísticas en las instituciones en tanto que aquéllas son graduales y se desarrollan con diferentes

-
- 1 J. Tejada Fernández y Navío Gámez, “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”, <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf> Consulta: 24 de mayo de 2011.
 - 2 C. Coll y E. Martín, “Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares”, en *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006.

ritmos, pues están sujetas a las políticas de información, los recursos y las condiciones que facilitan su evolución.

Respecto de las realidades se ha propuesto una amplia gama de conceptos sobre las competencias, haciéndolas polisémicas y además polimórficas, pues adoptan el sentido y significado dados por las instituciones educativas y los campos laborales en los que se ponen en práctica.

En cuanto a la diversidad de conceptos, Navío³ expresa que se da una confusión terminológica al hacerse alusión a varios aspectos. Además indica que entran en juego los enfoques teóricos que posicionan la forma de percibir la competencia y la realidad profesional o laboral.

Asimismo, plantea que los modelos explicativos permiten integrar la competencia conceptualmente y orientar las acciones. Por último destaca que la delimitación de la competencia se relaciona con otros conceptos especialmente significativos en el contexto profesional, laboral y ocupacional, concretamente la capacidad y la cualificación.

Por ejemplo, desde un enfoque eficientista puede significar el uso global de capacidades para responder oportuna y de manera pertinente a las actividades y tareas laborales; y si se dirige al logro de propósitos, entonces incorpora las habilidades al conocimiento dentro de un plan de estudios, y desde una perspectiva holística se refiere a la aplicación de una formación integral en distintos contextos.

Puede centrarse en las habilidades y el cumplimiento de actividades normadas a través de la comprobación de la evidencia, o a la asesoría en el desempeño del trabajo; y desde un ángulo valorativo, a la Integración de conocimientos, habilidades y actitudes que se ejercen en el desarrollo de actividades desde contextos particulares donde se utiliza la crítica como actitud epistemológica.

Otro aspecto se refiere a la vasta tipología de competencias: básicas, genéricas, específicas, interpersonales, metodológicas, técnicas,

3 A. Navío Gámez (2005), "Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional", en *Revista de Educación*, 337, pp. 213-234.

Oportunidades y retos en la formación, investigación y aplicación...

individuales, sociales, ciudadanas, instrumentales, gerenciales, sistémicas, participativas, afectivas, laborales, educativas, de aprendizaje y cognitivas.

En la educación bibliotecológica se requieren desempeños asociados a las competencias científicas, metodológicas, técnicas y tecnológicas, para el desarrollo epistemológico y teórico de la disciplina y de la profesión. Las competencias ideológicas, sociales, culturales, comunicativas y jurídicas, se usan con la finalidad de incorporar sistemas bibliotecarios a los proyectos políticos, multi-culturales y de diversos sectores sociales.

Mientras que las competencias mercadotécnicas se usan para generar recursos financieros en los sistemas de información que posibiliten el apoyo para el desarrollo de proyectos bibliotecarios; y las éticas y axiológicas para el desempeño íntegro y honesto de las funciones en las unidades de información al promover los valores universales.

Como ya se mencionó, las competencias ponen en juego una variedad de desempeños en la práctica profesional que tratan de resolver situaciones nuevas o imprevistas, utilizando todos los recursos disponibles.

En cuanto a los enfoques de las competencias, éstas pueden ilustrarse de acuerdo con las aportaciones de varios autores (*Figura 3*).

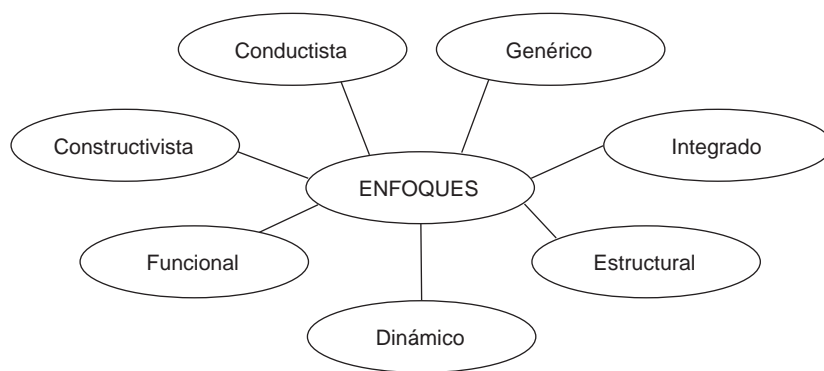


Fig. 3 Enfoques de las competencias

Navío⁴ analiza los propuestos por Gonczi⁵ y Mertens,⁶ el primero los divide en Conductista, Genérico e Integrado y el segundo en Conductista, Funcional, Constructivista, Estructural y Dinámico; a estos se suman el de Cariola y Quiroz, así como el de López Camps y Leal.

La competencia conductista “parte de la persona que hace su trabajo bien, de acuerdo con los resultados esperados y define el puesto en términos de las características de dichas personas.”⁷ No obstante descuida los límites de la competencia y las diferencias entre éstas. López Camps y Leal⁸ indican que las normas se orientan hacia resultados específicos definidos por la investigación. Mertens⁹ alude a la importancia de la eficiencia y la competitividad.

El enfoque genérico destaca las competencias encaminadas al desempeño universal, que pueden ser aplicadas en varios contextos. Navío¹⁰ refiere que éste es dudoso porque no hay evidencia de los aspectos subyacentes, tampoco de la transferibilidad y la exclusión del contexto.

El enfoque integrado incorpora el aspecto relacional y el sujeto dentro de un contexto. El estructural considera que la competencia se compone del conocimiento, habilidades, actitudes, comunicación y personalidad, los cuales están condicionados por los requerimientos laborales. El dinámico incluye las competencias clave de la organización y del contexto. Del funcionalista, López Camps y

4 *Idem.*

5 A. Gonczi (1994), “Competency based assessment in the professions in Australia”, en *Assessment in education*, 819, pp. 27-44.

6 I. Mertens (1996), *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo, CINTERFOR, OIT.

7 M. L. H. Cariola y A. M. Quiroz M. (1997), “Competencias generales, competencias laborales y currículum”, en Marta Novick y María Antonia Gallart (coord.), *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*, Montevideo, OIT/ CINTERFOR-RET, pp. 1-3.

8 J. López Camps e I. Leal Fernández (2000), *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Gestión, pp. 190-194.

9 Mertens, *op. cit.*

10 Navío Gámez, *op. cit.*

Leal¹¹ expresan que las normas de rendimiento son desarrolladas y convenidas por el sector productivo, que es quien las fija en términos de rendimiento comparativo. Cariola y Quiroz¹² establecen que en este enfoque “La empresa sólo puede funcionar con relación al mercado, la tecnología y las relaciones sociales o institucionales”¹³ pero el Sistema Inglés de Competencias “National Vocational Qualifications”, conocido como NVQ, que representa esta perspectiva, ha recibido fuertes críticas porque sólo le interesan los resultados, el fin, no así los medios ni los procesos.

El enfoque constructivista, como su nombre lo indica, “construye la competencia no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que [le] da igual importancia a la persona, sus objetivos y posibilidades,”¹⁴ es incluyente y cuida la capacitación o formación para el desarrollo de la competencia. López y Leal¹⁵ observan que las normas son construidas desde los resultados de aprendizaje específicos, por los alcances logrados de los profesionales. Entonces, éste es el enfoque deseable, ya que se centra en un aprendizaje significativo y en el desarrollo integral del sujeto.

Una consideración adicional se refiere a que toda competencia requiere criterios de desempeño para ser evaluadas, exige el trabajo colegiado y comprometido; la flexibilidad en todos los niveles educativos; requiere el diálogo con el mercado laboral y con las necesidades sociales de información; así como un replanteamiento y reestructuración de los perfiles profesionales.

Además de la competencia y los niveles de cualificación, hay que clarificar las normas de desempeño genérico y específico, así como los tiempos y recursos en la evaluación de las evidencias, tarea responsable en la que se requieren competencias docentes; diversas estrategias didácticas; elaboración de instrumentos como las rúbricas y los portafolios para transparentar una evaluación auténtica; la revisión de los roles de la tutoría; y el análisis del mercado

11 López Camps y Leal Fernández, *op. cit.*

12 H. Cariola y Quiroz M., *op. cit.*

13 *Ibid.*

14 *Ibid.*

15 López Camps y Leal Fernández, *op. cit.*

local, la estructura ocupacional y los resultados del desempeño de los egresados para su valoración y para realimentar el curriculum.

CONCLUSIONES

La educación no consiste en identificar una serie de competencias para un plan de estudios, sino en plantear cómo van a ser desarrolladas por los estudiantes y cómo se preparará a los docentes, además de cómo se pueden medir cualitativa y cuantitativamente.

Al analizar las teorías de las competencias hay que analizar cómo han funcionado en la enseñanza, cuáles han sido sus resultados en el aprendizaje y diseñar la práctica docente de acuerdo a sus principios, contexto y contenido, así como determinar qué tan diferente o semejante es según sus cimientos y resultados.

Reflexionar en las acciones didácticas para generar un ambiente de aprendizaje que sea realmente alternativo, plural y creativo, beneficiando en primera instancia a los alumnos, que son nuestra gran responsabilidad ante la sociedad.

En Bibliotecología hay pocos estudios sobre la congruencia interna de los planes de estudios diseñados por competencias que reflejen la realidad de la formación profesional en las instituciones educativas.

También hay pocos estudios sobre los resultados de la tutoría, como acompañamiento en el trayecto escolar, como asesoría académica y sobre la inserción del estudiante en proyectos de investigación.

No hay investigaciones comparativas sobre los resultados de los egresados antes y después del diseño por competencias, que determinen, por ejemplo, cuáles son las competencias genéricas o específicas más utilizadas en el campo profesional, en qué áreas y cómo se modifica la estructura profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Beckett, D. (2004), "Embodied competence and generic skill: the emergence of inferential understanding", en *Educational philosophy and theory*, 36(5), p. 500.
- Bell, D. (1991), *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Madrid, Alianza.
- Coll, C. y E. Martín, "Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares", en *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006.
- Contreras, José A. "Enfoque de competencias", en <http://www.pdf-queen.com/administracion-un-enfoque-basado-en-competencias> Consulta: el 26 de julio de 2011.
- España, Universidad de Oviedo, PROYECTO EA22000055-00111188 (2005), "Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias", Mario de Miguel Díaz (dir.), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad de Oviedo.
- Gonczi, A. (1994), "Competency based assessment in the professions in Australia", en *Assessment in education*, 819, pp. 27-44.
- H. Cariola, M. L. y A. M. Quiroz M. (1997), "Competencias generales, competencias laborales y currículum", en Marta Novick y María Antonia Gallart (coord.), *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*, Montevideo, OIT/CINTERFOR-RET, pp. 1-3.
- Hyland, T., "Competence, knowledge and education", en *Journal of philosophy of education*, 27 (1)66, 1993.
- López Camps, J. e I. Leal Fernández (2000), *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Gestión.
- Mertens, I. (1996), *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo, CINTERFOR, OIT.
- Morín, E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- Muñoz Izquierdo, C. (1990), "Relaciones entre la educación superior y el sistema productivo", en *Revista de la Educación Superior*, 76, pp.63-91.

- Navío Gámez, A. (2005), “Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional”, en *Revista de Educación*, 337, pp. 219-222.
- Ruiz Iglesias, M., “La evaluación de competencias”, en http://www.proyectos.dems.ipn.mx/antologia_de_competencias/ARCHIVOS%20PDFs/LA%20EVALUACION%20DE%20COMPETENCIAS.pdf Consulta: 12 de junio de 2011.
- Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf> Consulta: 24 de mayo de 2011.