

Las tendencias educativas del siglo XXI y el currículo de las escuelas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de México y Venezuela

Johann Pirela Morillo *

Artículo recibido:
30 de noviembre de 2005.

Artículo aceptado:
23 de agosto de 2006.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una estancia de investigación realizada en el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (CUIB-UNAM). Se analizan las tendencias proyectadas para la educación superior del Siglo XXI y su incorporación en el currículo de las escuelas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de México y Venezuela. Utilizando los métodos deductivo y comparativo, se elaboraron categorías de análisis y propiedades que fueron empleadas como referentes para verificar la inclusión de las tendencias en ocho diseños curriculares: dos de Venezuela y seis de México. Los principales resultados

* Universidad del Zulia-Venezuela, jpirela@luz.edu.ve

señalan que en los diseños prevalecen concepciones que responden a modelos curriculares donde se mezclan ideas que van de lo humanístico y sociológico hasta lo tecnológico. En cuanto a la fundamentación de la carrera, se aprecia una fuerte tendencia a mantener las visiones técnico-administrativas de la disciplina y la profesión; las escuelas no han incorporado el enfoque de competencias; del total de las escuelas estudiadas, sólo dos han sido evaluadas por los Comités Institucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y sólo una de ellas ha incorporado el estudio de los procesos de pensamiento en su currículo.

Palabras clave: Tendencias educativas; Currículo; Escuelas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información; México; Venezuela.

ABSTRACT

Educational trends in the 21st century and the Library, Archival and Information Science curricula in Mexico and Venezuela

Johann Pirela Morillo

Results of a research visit to Mexico's CUIB (University Center for Library Research) are presented, together with the analysis of the anticipated trends for higher education in this century and their incorporation into six Mexican and two Venezuelan schools of Library Archival and Information Science curricula. Main research results show that curricula integrate humanistic and sociological with technological trends.

Keywords: Educational trends; Curricula; Library Science Schools; Information Science schools; Archival Schools; Mexico; Venezuela.

INTRODUCCIÓN

El artículo integra los resultados del proyecto de investigación titulado: *Tendencias curriculares para la formación del profesional de la información en el contexto de la cibersociedad*. El proyecto se desarrolló en el marco de una estancia realizada en el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB) de la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM). El estudio forma parte, también, de una investigación más amplia¹ que pretende elaborar un cuerpo conceptual que fundamente la formación del profesional de la información en el contexto de la sociedad actual.

Para el desarrollo del proyecto se consideraron dos ejes de trabajo conceptual, el primero se refiere a la posible transición de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje, y el otro está relacionado con las tendencias proyectadas para la educación superior. La investigación incluyó también el acercamiento a los diseños curriculares de las escuelas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de México y Venezuela, para verificar hasta qué punto en tales escuelas se han considerado las tendencias identificadas.

Los resultados del análisis comparativo se recogen en matrices relacionales, en las cuales se muestran los grados de inclusión de las tendencias proyectadas para la educación superior en los diseños curriculares estudiados. Finalmente se integran los hallazgos y se hacen recomendaciones que intentan llamar la atención sobre la necesidad de avanzar hacia procesos de compatibilidad curricular, lo cual favorece las condiciones para la cooperación educativa de las escuelas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de México y Venezuela, con miras a extender esta cooperación a otras escuelas de América Latina.

I. BASES CONCEPTUALES DEL ESTUDIO

El estudio realizado sobre la inclusión de las tendencias educativas del siglo XXI en los diseños curriculares de las escuelas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de México y Venezuela se apoyó, conceptualmente, en las ideas expresadas por la UNESCO (1998) y (2003), la Comisión Nacional de Currículo de Venezuela (CNCV) (2001), Marcano (2000) e Inciarte (2005), entre otros planteamientos relacionados con las tendencias que se plantean para el nivel de educación superior.

El concepto de tendencia educativa que se utilizó en el estudio se define como el conjunto de ideas que se orientan en una dirección específica, referida a las concepciones de educación y del currículo como elemento mediador entre la teoría educativa y su práctica. Esta definición de tendencia se expresa en lineamientos generales para la planificación y la ejecución curricular. Entonces, las tendencias no son sólo las orientaciones que están ya señaladas

1 La investigación está financiada por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia. CONDES y participan como coinvestigadoras las profesoras Tania Peña Vera y Lisbeth Portillo de Cepeda.

en los diseños curriculares de las carreras y que definen una determinada racionalidad educativa y social, sino, también, las ideas que sobre el futuro de la educación superior manejan actualmente los expertos.

La investigación también consideró que ante la complejidad y el dinamismo de la sociedad actual se requiere repensar el currículo de tales escuelas en América Latina, pues debe articularse en torno a la posibilidad de formar profesionales de la información que contribuyan, de manera decisiva, con la construcción de una sociedad incluyente del conocimiento.

Sobre la base de estos principios se identificaron dos ejes para construir un marco referencial que sirviera de base a la investigación. Por un lado, las características de un contexto social signado cada vez más por la turbulencia y la incertidumbre y, por el otro, las tendencias educativas que de ese contexto emergen y cómo han sido éstas interpretadas, interiorizadas y expresadas en los diseños curriculares de estas escuelas de México y Venezuela.

1.1 El contexto de las tendencias educativas: hacia la sociedad del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje

La idea de avanzar hacia una sociedad del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje sin exclusiones se apoya en planteamientos que sostienen que el desarrollo individual y social no es posible sólo garantizando el acceso a la información y sus tecnologías, también es importante educar al sujeto en el uso “crítico” y “estratégico” de los contenidos para construir un conocimiento que pueda utilizarse en la toma de decisiones y para resolver problemas de la vida académica, profesional y cotidiana. Se trata de desplazarse de la información al conocimiento y de generar la participación creativa de los ciudadanos mediante la adquisición de competencias para aprender a lo largo de toda la vida.

En palabras de Morales (2003), el acercamiento al conocimiento es posible por la vía de la información y la educación; pero esto requiere de procesos mentales complejos, y de procesos sociales y culturales; de este modo, el salto cualitativo que se debe dar entre contar con información y construir conocimiento útil (mediado por las nuevas formas de comunicación digital) debe basarse en el aprendizaje de aquellas habilidades y destrezas que le agregan valor a la información y al desarrollo de competencias, con el fin de interactuar de una manera efectiva en contextos comunicacionales mediados por tecnologías telemáticas.

Aprender el manejo integral de la información implica saber seleccionar contenidos informativos, compararlos, evaluarlos, analizarlos, sintetizarlos, interpretarlos, y hacer esto teniendo un conocimiento consciente acerca de la interacción tecnológica y sus propósitos.

Si a partir de la información se construye el conocimiento mediante el aprendizaje de las habilidades que le agregan valor a los contenidos y significados, entonces es mucho más pertinente hablar de un posible tránsito de una sociedad de la información a la del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje, como el tipo de sociedad a la cual debemos aspirar. Una sociedad entendida como algo que no se basa en frías conexiones electrónicas, sino más bien como un espacio social vivo, activo y participativo, que se articule a partir de la apropiación social y crítica de la información y que la convierta en conocimiento.

Pero este tipo de sociedad no existe en la medida en que se exprese en el plano declarativo y argumentativo por parte de grupos de intelectuales, especialistas en información o asociaciones internacionales, tal y como lo plantea Morales (2003), sino que requiere del esfuerzo mancomunado de académicos, profesionales de la información y, sobre todo, del interés de organismos gubernamentales en materia de formulación de políticas, programas y estrategias que incluyan, por supuesto, las propuestas de formación académica de los profesionales de la información como agentes fundamentales para la construcción colectiva de la sociedad incluyente del conocimiento (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Primera Fase, 2003).

Así, en el contexto de la transición de la sociedad de la información a la del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje, se requiere que la educación en general y la educación bibliotecológica y de Ciencia de la Información, en particular, asuma una dimensión estratégica, por cuanto debe responder al reto de formar profesionales de la información para que contribuyan con la construcción colectiva e incluyente de esta nueva sociedad.

Ante esta realidad se requiere que la formación de los profesionales de la información se apoye en currículos cada vez más flexibles, soportados en concepciones educativas constructivistas que le otorguen protagonismo al estudiante y resemanticen las funciones del profesor. Estas concepciones deben concretarse en estructuras organizativas más horizontales, en las que se promueva la conformación de comunidades de conocimiento y se formulen proyectos en redes articulados con el postgrado y la investigación institucionalizada, lo cual facilita el intercambio de conocimientos y experiencias. También se requiere considerar la posibilidad de definir competencias profesionales con base en las necesidades reales, potenciales y emergentes del mercado laboral, y responder eficientemente a los requerimientos del entorno social así como consolidar procesos de evaluación y acreditación de los planes y programas, como una forma de garantizar su calidad.

1.2 Las tendencias educativas que emergen de una sociedad en posible transición

A partir del conocido informe *Delors* (1996) se ha planteado la necesidad de repensar la educación en todos los niveles y modalidades, con el propósito de ajustar los proyectos de formación de las instituciones educativas a las cambiantes y complejas necesidades de un mundo cada vez más signado por la turbulencia y la incertidumbre. Estas ideas han tomado nuevos matices y recibido un mayor énfasis considerando los rasgos y características de la posible transición hacia la sociedad del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998) insiste en responder a los nuevos desafíos que se le imponen a los procesos de formación de los cuadros profesionales que se requieren para impulsar el desarrollo. En este sentido se ha venido insistiendo sobre la necesidad de introducir cambios en la educación superior. Estos cambios y tendencias apuntan hacia los siguientes aspectos centrales: 1) concebir el currículo como concreción de una teoría pedagógica y como un plan en permanente construcción; 2) estructurar los perfiles de ingreso y egreso con base en competencias; 3) garantizar la pertinencia y la calidad en los planes y programas de estudio; 4) asumir nuevos modelos pedagógicos centrados en el aprender a aprender, y en desarrollar los procesos del pensamiento; 5) introducir las tecnologías de información y comunicación como eje de conocimiento, como eje transversal y como nueva forma de conducir los procesos de aprendizaje, y 6) concebir la investigación como eje de conocimiento y como eje transversal, bajo la modalidad transdisciplinaria a modo de vía para abordar la complejidad desde el currículo.

A. Concepción del currículo como concreción de una teoría pedagógica y como un plan en permanente construcción

Sobre el currículo se han elaborado diversas definiciones que van desde concebirlo solamente como un plan de estudios (en el sentido de conjunto de asignaturas, objetivos y contenidos) hasta aquellas que lo plantean en términos globales articulándolo con la sociedad y la cultura en la que se inserta.

Para Inciarte (2005), el currículo se concibe como un espacio de procesos complejos porque en su diseño y ejecución intervienen los sujetos con sus modelos y concepciones acerca del conocimiento, de la educación y de la cultura. También se dice que el currículo es un proyecto histórico, pedagógico y social, puesto que define el ideal de sociedad hacia la cual se aspira a avanzar,

mediante la formación de un sujeto profesional que desplegará acciones que adquirirán sentido en el ámbito de un momento histórico determinado. Por ello, el currículo es contextual y generante. Contextual, porque se construye para dar respuestas a un contexto caracterizado por necesidades particulares, y, generante, porque en su ejecución se pueden generar tecnologías y metodologías que concreten en la práctica el sistema de conceptos que lo fundamentan.

Siguiendo estas ideas está también el planteamiento de Flórez (2001), quien señala que el currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, inspirándose en un modelo pedagógico orientador de las acciones. Este planteamiento conduce a considerar el currículo como una acción deliberada que se manifiesta, o no, en la acción del docente, del estudiante y de la institución. Por esta razón, el currículo puede alinearse efectivamente a las necesidades de la sociedad o estar totalmente distanciado de ellas. Esta complejidad es la que hace definir al currículo como hipótesis de trabajo.

De esta forma entiende también el currículo Marcano (2000), quien alude al hecho de que éste debe tomar en cuenta tanto la filosofía de gestión de la institución como los fundamentos teleológicos; es decir, ¿qué concepción se tiene de la educación? ¿cuáles son los fines que se pretenden lograr? ¿y cuáles son los fundamentos axiológicos en que se inspira la formación? lo que nos lleva a preguntarnos por el tipo de sujeto que se quiere formar.

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 y lo circular. Según la visión de este autor, el currículo deberá ser 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 desde lo interdisciplinario y lo pluridisciplinario hasta lo transdisciplinario.

La concepción curricular compatible con esta tendencia desplaza la noción puramente academicista (entendida como fragmentación y atomización del conocimiento que sólo detentan los docentes) y adopta 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, de aprendizaje y de conocimiento, articuladas, a su vez, con la investigación institucionalizada y con el postgrado.

B. Estructurar los perfiles curriculares con base en competencias

La segunda tendencia que se está trabajando con mucho interés es la introducción del enfoque de competencias como base para definir de los perfiles curriculares. En este sentido, existen diversas posturas sobre las competencias: unas apuntan hacia entenderlas sólo en función de lo operativo y funcional, en razón de los aspectos prácticos de las profesiones, y otras plantean que la competencia alude a un conjunto de conocimientos, prácticas y actitudes, es decir ven el hacer profesional como un saber derivado de conocimientos teóricos y metodológicos, y guiado por un sistema de valores.

Gonzzi y Athanason (1996) señalan que cuando se habla de competencias en el ámbito educativo se observan tres conceptualizaciones básicas: 1) una competencia basada en la tarea, lo cual alude a la ejecución de tareas específicas; 2) una competencia genérica, formada por un conjunto de atributos generales indispensables para un desempeño efectivo, y 3) una competencia como relación holística e integrada, constituida por un conjunto complejo de atributos a partir de los cuales es posible interpretar situaciones y desempeñarse en ellas.

Para Díaz-Barriga y Rigo (2002), las competencias intentan relacionar la teoría con la práctica en el ámbito pedagógico, puesto que se busca elevar los niveles de desempeño en el mercado laboral. Esta característica de la competencia obliga a que su definición no sea sólo el producto de la reflexión de los docentes, sino que se considere también la participación de otros actores que forman parte de la dinámica del mundo del trabajo: empleadores, asociaciones profesionales, egresados y otros.

Siguiendo esta línea, Cánquiz (2005) plantea que los perfiles curriculares basados en el enfoque de competencias deben definirse sobre la base de una metodología que sea producto del consenso y la participación abierta. Las competencias, así vistas, son el resultado de un proceso en el que se encuentran las visiones de los actores del mundo académico con las visiones de los actores del mundo del trabajo y el quehacer de las profesiones.

Existen varias propuestas sobre la definición de competencias deseables en el profesional de la información. Autores como 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 que se han referido a éstas, basándose en diversos enfoques para clasificarlas. Estas propuestas pueden considerarse como punto de partida para la definición conjunta de competencias en torno a las cuales se estructuren los perfiles profesionales.

Dentro de las competencias que estos autores han planteado para el profesional de la información se tienen: la búsqueda y el filtrado electrónico de

información; la creación y la 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 soportados en la tecnologías teleinformáticas; y la lectura, la interpretación y la crítica discursiva, así como la capacidad de asociar acervos e informaciones con los usuarios.

C. Garantizar la pertinencia y la calidad en los planes y programas de estudio

Pasando ahora al aspecto de la pertinencia y la calidad (como principios en torno a los cuales deben articularse los planes y programas curriculares) se plantea que la pertinencia es la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones de educación superior y lo que éstas hacen (UNESCO, 1998).

Pero existen dos tipos de pertinencia: una de carácter social y la otra de carácter académico. La pertinencia social hace referencia a las respuestas que proporciona el currículo a las necesidades del entorno y al mundo del trabajo; ésta se puede medir por el grado en que el plan de estudio y su ejecución curricular dan respuestas a las necesidades del entorno local, regional y nacional en el cual proyectan su ámbito de acción. Es decir, nos informan si el currículo tiende a solucionar problemas sociales relacionados con comunidades organizadas o no, y con otros subsistemas de educación, con el estado, el entorno socio-cultural y con el sector de egresados. La pertinencia académica se refiere a la relación existente entre el currículo y los fines educativos, dado que la educación superior debe garantizar el espacio para que converjan y se opongan las ideas, las tendencias, las ideologías, y también debe propiciar la creación de nuevos paradigmas y concepciones.

Además de la pertinencia, el currículo de la educación superior tendría que buscar la calidad, definida como el grado en el que la institución alcanza los objetivos que ha previsto de forma coherente, sobre la base de criterios de calidad establecidos. De esta forma, 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 la enseñanza y los programas académicos, la investigación y las becas, el personal, los estudiantes y los recursos y 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 esté caracterizada por una dimensión internacional que incluya el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes, y los proyectos de investigación internacionales, teniendo en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.

En relación con la pertinencia de las escuelas de Bibliotecología y de Ciencia de la Información, valdría la pena preguntarnos hasta qué punto son éstas pertinentes y necesarias, en el sentido de que sí han respondido adecuada y acertadamente a los problemas del sector información, a partir de la generación de conocimiento científico y tecnológico tendente a mejorar la calidad de los servicios bibliotecarios, de documentación e información, en relación con el enriquecimiento cognoscitivo del individuo y la sociedad. Esta pregunta nos lleva a reflexionar sobre la capacidad que el currículo tiene de generar soluciones a problemas específicos del sector información.

Esta idea se acerca al planteamiento de Tunnermann (2002), quien señala que uno de los desafíos que la universidad debe asumir es la ampliación del espacio de aquello que significa producir conocimientos, los cuales no solamente deberán orientarse a los mercados competitivos de la globalidad, sino también, generar conocimientos científicos y tecnológicos dirigidos a resolver los problemas de una mayoría excluida.

En relación con la calidad, es imprescindible que las escuelas busquen mecanismos de acreditación internacional como una vía de asegurar ésta, entendida como el uso eficiente de los recursos para lograr un desempeño efectivo; en este caso, de actividades de educación y formación de profesionales de la información.

En América Latina, se cuenta con diversos organismos que se encargan de evaluar y acreditar programas universitarios. Tal es el caso de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), creada en 1995 en Argentina; la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES) de Brasil; y, en México, según Malo (2005), los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). A pesar de que existen organismos que han elaborado lineamientos y criterios para evaluar la calidad, hace falta crear pautas específicas de evaluación y acreditación de las carreras de bibliotecología y ciencia de la información, como una forma de garantizar la calidad de la enseñanza y la investigación en el área.

D. Asumir nuevos modelos pedagógicos centrados en el aprender a aprender y en desarrollar los procesos del pensamiento

Asumir nuevos modelos pedagógicos, orientados a desarrollar procesos de pensamiento, supone entender la importancia de dotar al estudiante de herramientas que le permitan desarrollar un sentido crítico, y que lo conduzcan a aplicar los procesos cognitivos para resolver problemas académicos y cotidianos. Este propósito educativo debe estar sustentado en opciones didácticas

y metodológicas que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión, con la finalidad de conducir al estudiante a tomar conciencia de cómo su mente procesa información ambiental y cómo se construye el conocimiento.

Hemos mencionado que debemos avanzar hacia sociedades del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje, y, precisamente este último elemento constituye uno de los pilares fundamentales que le garantizan al individuo el hecho de enfrentarse con la enorme cantidad de informaciones que se producen. Se requiere, más que enseñar contenidos, enseñar el desarrollo del pensamiento y la aplicación de procesos cognoscitivos para transformar los datos y la información en conocimiento y acción. Es ésta la meta que debe buscar la educación en la sociedad del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje: enseñar cómo se aprende a aprender.

Ante ello ya los docentes no deben conformarse con transmitir contenidos semánticos (los cuales por cierto están disponibles en bibliotecas, bases de datos y redes) sino que por el contrario, deberán desarrollar en los estudiantes la adquisición y el dominio de las herramientas de la razón; es decir, de los procesos de pensamiento, con el fin de que puedan aplicar éstos a la información disponible y, a partir de allí, fomentar actitudes de aprendizaje autónomo y permanente.

Existen diversas metodologías que permiten aplicar estos enfoques vinculados con el aprender a aprender. Una de ellas 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 sostiene (en virtud de que los sistemas educativos han dejado sueltos los procesos de pensamiento) que es necesario introducir en el currículo asignaturas que traten las estructuras conceptuales y operativas de cada uno de estos procesos, y que se consoliden los aprendizajes con ejercicios y prácticas graduales que vayan de lo simple a lo complejo y, en definitiva, le aporten a los estudiantes la base para continuar aplicando los procesos de pensamiento a lo largo de su vida.

El conocimiento en torno a los procesos de pensamiento de observación, comparación, relación, clasificación, análisis, síntesis, evaluación y otros, es vital para la formación del profesional de la información, puesto que los estudiantes pueden aplicarlos 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, ya que tales procesos constituyen la base de las operaciones de tratamiento de la información documental, la agregación de valor y la toma de decisiones en la gestión de los servicios bibliotecarios y de información.

E. Introducir las tecnologías de información y comunicación como eje de conocimiento, eje transversal y como nueva forma de conducir los procesos de aprendizaje

La introducción de las tecnologías de información y comunicación como eje transversal y como nueva forma de conducir los procesos de aprendizaje es otra de las tendencias que se están proponiendo con mucha insistencia. Además del ya mencionado documento de la UNESCO (1998), la Declaración de Quito (2003), también propone la necesidad de utilizar las tecnologías de información y comunicación como apoyo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La introducción de tales tecnologías modifica el papel del docente, al poderse apoyar éste en una variedad de recursos para diseñar sistemas de aprendizaje colaborativos e interactivos, y crear así entornos educativos que promuevan las alternativas de educación abierta y a distancia.

En este sentido, Garduño (2004) señala que la educación virtual replantea el rol de profesores y alumnos. En ella, dice, el profesor pasa a desempeñar roles de mediador de conocimientos por medio del diseño de materiales educativos, la selección de información significativa, y el seguimiento y las asesorías presenciales, o en línea, de los alumnos. Todas estas funciones habilitan un entorno que favorece las condiciones para la co-construcción del 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, y organizador de su tiempo de estudio, lo cual puede impulsar la creatividad, la reflexión y el análisis. De este modo, se abren posibilidades para conformar comunidades virtuales de conocimiento y aprendizaje, en donde alumnos, profesores e investigadores puedan interactuar con la finalidad de acceder a información específica sobre un tema, y construir —tanto como validar— el conocimiento que se está aprendiendo, soportados en plataformas de aprendizaje virtual.

F. Concebir la investigación como eje de conocimiento, transversal y bajo la modalidad transdisciplinaria como vía para abordar la complejidad a partir del currículo

La investigación como eje de conocimiento es de vital importancia para formar un profesional que asuma su práctica como resultado de procesos de indagación, a partir de los cuales se generen respuestas para los problemas que están presentes en la dinámica de la gestión de la información y el conocimiento.

Si bien es importante considerar en el currículo la inclusión de asignaturas sobre los enfoques y metodologías de la investigación aplicables al campo de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información, también lo es la posibilidad de incluir la investigación como eje transversal, mediante el diseño de estrategias de aprendizaje centradas en la investigación en todas las asignaturas. De esta forma, los contenidos se van construyendo y son el resultado de la aplicación de métodos de investigación específicos.

Ahora bien, las tendencias señalan que el enfoque que guíe el proceso investigativo debe ser transdisciplinario, lo cual alude a la necesidad de efectuar abordajes múltiples y variados para atender las posibles soluciones a un mismo problema. La transdisciplinariedad, según Tunnermann (2002), es el nivel superior de interacción entre las disciplinas, y visualiza sus vínculos como parte de un sistema total en el que no existen fronteras sólidas.

En definitiva, la investigación debe asumirse no sólo en algunas asignaturas sino como una opción didáctica general que impregne toda la estructura curricular, lo que plantea la inclusión de estrategias y metodologías de enseñanza basadas en problemas y que están articuladas a líneas de investigación definidas.

Esta concepción supone, además, la posibilidad de avanzar hacia un currículo estructurado por redes de conocimiento y aprendizaje que parta de las líneas y áreas de investigación existentes. Se piensa 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 ir formando al futuro egresado con una visión científica de su área de conocimiento. De este modo se promoverían actitudes positivas hacia la reflexión teórico-metodológica como punto de partida para producir conocimiento científico. Ahora bien, habría que definir los alcances de la formación en investigación en el nivel de licenciatura y en los subsiguientes niveles de formación académica, como es el caso de los postgrados.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

Para identificar la inclusión de las tendencias educativas analizadas anteriormente, en los diseños curriculares de las escuelas de Bibliotecología de México y Venezuela, se utilizaron el método deductivo y el comparativo. El método deductivo permite partir de un supuesto general, en este caso referido a la necesidad de incorporar las tendencias y perspectivas que la sociedad del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje le plantean a la formación de profesionales de la información. De este supuesto, se derivaron categorías y

propiedades que fueron sistematizadas en una lista de cotejo (ver lista de cotejo). En cuanto al método comparativo, éste consiste en detectar posibles diferencias y semejanzas entre grupos que pueden tener una misma naturaleza. En este caso los grupos están conformados por la mayor parte de los diseños curriculares de las escuelas de México y Venezuela, países que comparten algunos rasgos sociales y culturales.

Luego de diseñar la lista de cotejo, ésta se validó con la opinión de investigadores del área de educación bibliotecológica del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB). Posteriormente a ello, se recopilaron los diseños curriculares de las escuelas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de los países seleccionados.

De México se pudo tener acceso a seis diseños curriculares de licenciatura: el de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (ENBA), el del Colegio de Bibliotecología de la Universidad Nacional Autónoma de México (CBUNAM), el de la Licenciatura en Bibliotecología y Ciencia de la Información de la Universidad Autónoma de Nuevo León (LBCI-UANL), el de la Licenciatura en Ciencias de la Información Documental de la Universidad Autónoma del Estado de México (LICID-UAEM), el de la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad Autónoma de Chiapas (LB-UACH) y el de la Escuela de Bibliotecología e Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (EBI-UASLP).

De Venezuela, se consideraron los diseños curriculares de las dos universidades que en el país forman profesionales de la información: la Universidad Central de Venezuela (EBA-UCV) y la Universidad del Zulia (EBA-LUZ).

Luego del cotejo de la presencia o ausencia en las tendencias de los diseños curriculares de las instituciones de educación superior antes mencionadas, se levantó la información en matrices para comparar los grados de inclusión de las categorías y las propiedades derivadas de cada una de las tendencias.

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

3. INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS

Luego de comparar los planes de estudio a la luz de las tendencias proyectadas para la educación superior del siglo XXI (las cuales emergen en el contexto de una posible transición de la sociedad de la información a la del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje), se generaron los siguientes resultados:

En cuanto a la primera tendencia, referida a concebir el currículo en términos de una teoría pedagógica que se vuelve acción para garantizar el aprendizaje y el desarrollo, se observa que las escuelas estudiadas han fundamentado sus planes, pero algunas de ellas deben articular los fundamentos de gestión con el currículo e incluir las bases teleológicas y axiológicas que guían la formación del profesional. En relación con las concepciones curriculares, en la mayor parte de los diseños curriculares se introducen ideas que mezclan visiones humanísticas, sociológicas y tecnológicas; sólo una de las escuelas estudiadas denota estar enmarcada en la concepción constructivista.

En relación con la segunda tendencia, relacionada con la introducción del enfoque de competencias, las escuelas no incorporan ésta como referente para organizar los perfiles curriculares, a pesar de que tal enfoque puede garantizar una mayor cercanía con los requerimientos de los mercados en los cuales el profesional de la información se inserta.

En cuanto a la pertinencia, se observa que un buen número de diseños estudiados presentan correspondencia entre los elementos internos: fines, concepciones y fundamentos de gestión. Sin embargo, es necesario trabajar más para garantizar la pertinencia social de la formación. Aunque en México se ha hecho un estudio de mercado reciente (Escalona, 2005), sus resultados no se incorporan en los diseños curriculares como elementos de sustentación empírica para este tipo de pertinencia.

La calidad, como otra de las tendencias estudiadas, se observa mediante las evaluaciones internas y externas realizadas a los currículos. En este sentido, muchas de las escuelas revisadas no han sometido sus planes de estudio a evaluación por pares externos, aunque algunas han evaluado sus planes internamente e incluso han llegado a proponer metodologías propias de evaluación, como es el caso de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia. Las que sí han sometido su plan a evaluación externa son la Licenciatura en Ciencias de la Información Documental de la Universidad Autónoma del Estado de México y la Escuela de Bibliotecología e Información de la Universidad Autónoma de San Luís Potosí. Esta evaluación ha sido realizada por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

En cuanto a la introducción de las tecnologías de información y comunicación como eje de conocimiento, como eje transversal y como forma de conducción de los procesos de aprendizaje, se supo que todas las escuelas revisadas incluyen el primero de los ejes mencionados y no toman en cuenta el segundo. Al revisar algunos programas se evidenció la presencia de estrategias de aprendizaje que promueven el uso crítico de las tecnologías, pero no forman parte de un eje transversal declarado en el documento curricular.

Cabe destacar que la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía utiliza las tecnologías como estructura de apoyo para la modalidad de educación a distancia.

En cuanto al estudio de los procesos de pensamiento como parte de los nuevos modelos pedagógicos centrados en el aprender a aprender, sólo una escuela introduce el estudio sistemático de tales procesos en la estructura del currículo. En ninguno de los diseños revisados se expresan las estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes para ejecutar el currículo, basándose en una metodología específica que permita sistematizar y operacionalizar los procesos de pensamiento.

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 postgrado y la investigación institucionalizada.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Considerando los resultados y hallazgos de este estudio comparativo se concluye que el currículo de las escuelas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de Venezuela y México presenta un bajo grado de compatibilidad en relación con las tendencias proyectadas para la educación superior del siglo XXI. Esta incompatibilidad se refleja, también, entre diseños curriculares de un mismo país, lo cual fue evidenciado ya —en el caso mexicano— en un estudio anterior (Gutiérrez, 2001). La incompatibilidad curricular se traduce en la imposibilidad de establecer redes de cooperación educativa que pueden estar articuladas por componentes comunes como las líneas de investigación y los ejes curriculares cognoscitivos (áreas o núcleos de formación). También resulta que se dificulta el proceso de movilidad horizontal entre estudiantes y profesores que quisieran trasladarse de una universidad a otra.

El bajo grado de compatibilidad que presenta la mayor parte de los diseños curriculares entre sí y en relación con las tendencias educativas, lleva a pensar sobre la necesidad de impulsar procesos de cambio y de reforma curricular para estar a tono con las exigencias y particularidades de la nueva sociedad, la cual plantea que los planes y programas educativos den respuestas a los problemas de un contexto social local, pero también marcado por la globalidad y la cooperación.

En virtud de que en los diseños curriculares de las universidades venezolanas estudiadas no se introducen cifras sobre estudios de mercado realizados,

se recomienda emprender este estudio de forma conjunta para determinar los mercados reales, potenciales y emergentes del profesional de la información en Venezuela. Este estudio permitiría generar la base empírica y los elementos para garantizar la pertinencia social y académica del currículo.

Se recomienda 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 para iniciar una evaluación interna, como la metodología propuesta por Pirela y Portillo (2004).

Se recomienda la creación de un organismo en América Latina que acredite los planes de estudio en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información. Esta propuesta puede ser liderada por la Asociación de Educadores e Investigadores de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe (EDIBCIC) o los Colegios profesionales. El organismo acreditador en América Latina estaría conformado por representantes de amplia trayectoria académica de cada país de la región, con el propósito de conformar un grupo de expertos en el área.

Se recomienda la realización de encuentros académicos para avanzar hacia procesos de compatibilidad curricular de los planes de estudio en Bibliotecología y Archivología, de países de América Latina como México y Venezuela. Para estos encuentros académicos también se recomienda configurar redes de investigación, aprendizaje y conocimiento sobre diversos tópicos de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información, soportadas en plataformas tecnológicas colaborativas y cooperativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Barber, E. (2005), "La enseñanza de la Bibliotecología y Ciencia de la Información: situación en las universidades argentinas", en: Martínez Arellano, F.F. y Calva González, J.J. (Comps). *Seminario INFOBILA como apoyo a la investigación y educación en Bibliotecología en América Latina y el Caribe*. págs 3-16. México. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. CUIB.
- Canquíz-Rincón, L. (2005), "Perfiles profesionales basados en competencias", ponencia presentada en el Foro: *Hacia una nueva visión del currículo en LUZ*, Universidad del Zulia. Vice-Rectorado Académico. Maracaibo-Venezuela. 27 y 28 de octubre de 2005.

- Cano, V. (2002), De bibliotecario a gestor de información, ¿Cambio de nombre o nuevas competencias?, en:
http://jimmy.qmced.ac.uk/usr/imres/fulltxt/txt_VC3.htm.
(Consulta: 08-11-02).
- Comisión Nacional de Currículo (CNC), (2001). "Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. Escenarios curriculares", en: *Agenda académica*. Vol. 8, No. 1. Disponible en línea:
<http://150.185.136.100/pdf/agenda/v8n1/articulo5.pdf>.
(Consulta: 02-09-05).
- Cornella, A. (1999). Extra! Net. Mensaje 440(25-06-99), en:
<http://www.extra-net.net/articulos/en990625.htm>.
(Consulta: 08-11-2002).
- Díaz-Barriga, F y Rigo, M.A. (2002), "Formación docente y educación basada en competencias", en: Valle, María de los Ángeles. (coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*. págs 17-44. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Escalona, L (2005), "Mercado y ejercicio profesional del bibliotecólogo en México", en: *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, biblioteconomía e información*, núm. 38, Vol. 19, enero-junio de 2005, págs: 161-192, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flórez O. R. (2002), "Currículo y Pedagogía: Nuevas tendencias", conferencia presentada en la *V Reunión Nacional de Currículo: Escenarios para la Universidad del Siglo XXI* (publicada en memorias), febrero, 19-22, Caracas-Venezuela. 2002.
- Garduño, R. (2004), "Aprender en la virtualidad: reflexiones desde la investigación bibliotecológica", en: *Memoria del XXI Coloquio de Investigación Bibliotecológica y de la Información, Del 24 al 26 de septiembre de 2003*, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez-Fernández, J. (2002), El profesional de la documentación. Guiones de la asignatura Midus, en:
<http://www.arrakis.es/amjg/per9.htm>.
(Consulta: 09 de noviembre de 2002).
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996), "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia", en: Antonio Argüelles (comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, SEP/CNCCL/CONALEP, pp 265-268.
- Gutiérrez Chínas, Agustín (2001), Compatibilidad curricular de la licenciatura de bibliotecología en México, tesis doctoral para optar al título de doctor en Pedagogía, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

- Inciarte, A. (2005), "Retos y principios del currículo de la educación superior", ponencia presentada en el Foro: *Hacia una nueva visión del currículo en LUZ*, Universidad del Zulia, Vice-Rectorado Académico, Maracaibo-Venezuela. 27 y 28 de octubre de 2005.
- Malo, S (2005), "Papel de la evaluación y acreditación en la relación entre la universidad y el Estado. Una visión desde el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior México", en: *Seminario Regional: las nuevas tendencias de la evaluación y de la acreditación en América Latina*, en: <http://www.coneau.gov.ar/seminario/6%20Y%207/SMalo.pdf>. Consulta: 26-09-05
- Marcano, N (2000), Coherencia y pertinencia de los diseños curriculares para la formación docente. Un estudio comparativo, Universidad del Zulia: Maracaibo-Venezuela.
- Morales, E. (2003), "Comentarios a partir del documento de introducción a la Mesa: Las tecnologías de información y comunicación y la construcción del conocimiento", en: Almada de Ascensio y otros (Eds). *Contribución al desarrollo de la Sociedad del Conocimiento*, págs. 258-265, México. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. CUIB
- Morín, E. (1999), *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Muñoz, C. V. (1998), "El papel del gestor de la información en las organizaciones a las puertas del Siglo XXI", en: http://www.florida-uni.es/~fesabid98/Comunicaciones/m_munoz.htm. (Consulta: 08 de noviembre de 2002).
- Muñoz, M y Rubiano, P. (1998), "El bibliotecario digital: el perfil del nuevo profesional de la información", en: http://www.florida-uni.es/~fesabid98/Comunicaciones/m_mundos.htm. (Consulta: 08-11-02).
- Pirela, J. y Peña, T. (2005), "Nuevos desafíos para la formación del profesional de la información: un enfoque de competencias", en: *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, biblioteconomía e información*, núm. 38, Vol. 19, enero-junio de 2005. págs: 118-139, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, M. (1998), "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*, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Tunnermann, C. (2002), "Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior", en: *V Reunión Nacional de Currículo: escenarios para la universidad del Siglo XXI*, del 19 al 22 de febrero de 2002, Universidad Central de Venezuela, Caracas-Venezuela.

- UNESCO (1996), La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *Presidida por Jackes Delors*, Madrid: Santillana.
- ____ (1998), Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: visión y acción.
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.html. (Consultado: 01-09-05).
- ____ (2003), Declaración de Quito sobre el rol de las universidades en la Sociedad de la Información.
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebasobservatorio/documentos%20pdf>. (Consultado: 01-09-05).
- Vieira da Cunha, M. y otros (2004), “O bibliotecario formado pela Universidade Federal de Santa Catarina”, en: *Perspectivas em Ciencia da Informacao*, Vol 9, núm. 2, julio-diciembre, págs. 182-195, Brasil-Belo Horizonte.

DISEÑOS CURRICULARES REVISADOS

- Secretaría de Educación Pública de México. Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía. (2000). Planes y programas de estudio de las Licenciaturas en Biblioteconomía y Archivonomía.
- Universidad Central de Venezuela. Escuela de Bibliotecología y Archivología. (1978). Plan de Estudios para la Escuela de Bibliotecología y Archivología. Facultad de Humanidades y Educación. UCV. Caracas-Venezuela.
- Universidad del Zulia. Escuela de Bibliotecología y Archivología. (1995). Diseño curricular de la Escuela de Bibliotecología y Archivología. Facultad de Humanidades y Educación. LUZ: Maracaibo-Venezuela.
- Universidad Autónoma de Chiapas (1992) Plan y descripción curricular. Licenciatura en Bibliotecología.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2002). Colegio de Bibliotecología. Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la información. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México.
- Universidad Nacional Autónoma del Estado de México. (2004) Licenciatura en Ciencias de la Información Documental. Currículum 2004. Facultad de Humanidades.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (1999) Rediseño curricular de la licenciatura en Bibliotecología y Ciencia de la Información. Facultad de Filosofía y Letras.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (1998) Proyecto de reestructuración curricular para la Escuela de Bibliotecología e Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Matriz relacional No. 1. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Archivología de Venezuela. El currículo como teoría pedagógica

Escuelas Tendencias	EBA-UCV	EBA-LUZ
1. El currículo como teoría pedagógica: 1.1. Fundamentos de gestión 1.2. Fundamentos teleológicos 1.3. Fundamentos axiológicos 1.4. Concepción del currículo	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.	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.

Elaboración propia

EBA-UCV: Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela

EBA-LUZ: Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia

Matriz relacional No. 2. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Archivología de Venezuela. Fundamentación de la carrera

Escuelas Tendencias	EBA-UCV	EBA-LUZ
2. Fundamentación de la carrera	Las áreas de formación son: 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 carácter técnico-administrativo, ya que es evidente el predominio de asignaturas referidas al procesamiento de materiales y la administración.	Los ejes cognoscitivos son: 1. Teórico, 2. instrumental-procedimental, 3. instrumental-tecnológico, 4. gerencial, 5. usuarios y servicios y 6. patrimonial cultural. Prevalece un enfoque informacionalista y gerencial de la carrera, pero no se incluyen asignaturas como políticas de información e infraestructuras de información.

Elaboración propia

EBA-UCV: Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela

EBA-LUZ: Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia

Matriz relacional No. 3. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Archivología de Venezuela. Enfoque de competencias y pertinencia académica

Tendencias	Escuelas	
	EBA-UCV	EBA-LUZ
3. Diseño curricular estructurado por competencias	No se introduce el enfoque de competencias, aunque si se define el perfil profesional, derivado de la concepción que se tiene de la disciplina y la profesión.	No se introduce el enfoque de competencias en el currículo, pero se ha definido un modelo profesional que contiene el perfil profesional, roles, conocimientos, habilidades y destrezas, los cuales apuntan hacia el desarrollo de un profesional que se desempeñe éticamente en la gestión de la información.
4. Pertinencia de los Planes de estudio. 4.1. Pertinencia académica	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.	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.

Elaboración propia

EBA-UCV: Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela

EBA-LUZ: Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia

Matriz relacional No. 4. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Archivología de Venezuela. Pertinencia social y calidad

Tendencias	Escuelas	
	EBA-UCV	EBA-LUZ
4.2. Pertinencia social	No se incluyen cifras de un estudio de mercado, como base empírica para formular el Plan, tampoco se hace alusión a un programa de vinculación con el entorno.	No se ha hecho un estudio de mercado profundo 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, procurando responder a problemas específicos.
5. Calidad de los Planes de estudio.	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. El Plan no ha sido evaluado por pares externos.	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, ni por organismos evaluadores internacionales.

Elaboración propia

EBA-UCV: Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela

EBA-LUZ: Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia

Matriz relacional No. 5. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Archivología de Venezuela. Tecnologías de información y comunicación, nuevos modelos pedagógicos e investigación

Tendencias	Escuelas	EBA-UCV	EBA-LUZ
6. Introducción de las tecnologías de información y comunicación.		No se incluye como área de formación, pero el Plan contempla 3 asignaturas referidas a las tecnologías y su aplicación en bibliotecas y archivos. No se consideran las tecnologías como eje transversal.	Existe un eje cognoscitivo sobre la tecnología y también está declarado en el Plan un Programa Director sobre tecnología de información. Sin embargo el Programa como modalidad curricular transversal no se ha ejecutado.
7. Adopción de nuevos modelos pedagógicos.		No se incluyen asignaturas específicas sobre los procesos de pensamiento.	Se contemplan dos asignaturas sobre la adquisición y aplicación de procesos de pensamiento, con base en el estudio de la Metodología de Sánchez (1998)
8. Desarrollo de la investigación innovadora y transdisciplinaria		Se ha considerado la inclusión de un área de formación sobre metodología, pero no existe como eje transversal. En el currículo no se señalan líneas de investigación.	Se tiene contemplado un eje sobre metodología de investigación, en el currículo también se ha considerado la investigación como eje transversal, pero no se han definido líneas de investigación, sobre la base de estudio acerca de lo que se ha investigado y lo que falta por investigar. El modelo organizativo jerárquico no favorece las condiciones para el trabajo inter y transdisciplinario.

Elaboración propia

EBA-UCV: Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela

EBA-LUZ: Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia

Matriz relacional No. 6. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Ciencia de la Información de México. El currículo como teoría pedagógica

Escuelas Tendencias	ENBA	CB-UNAM	LBCI-UANL
1. El currículo como teoría pedagógica: 1.1. Fundamentos de gestión 1.2. Fundamentos teleológicos 1.3. Fundamentos axiológicos 1.4. Concepción del currículo	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.	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.	Se tiene formulada la filosofía de gestión y está articulada al Diseño Curricular. La visión está redactada en términos de justificación de la carrera. No se expresan fundamentos teleológicos ni axiológicos, se asoman algunos valores vinculados con la responsabilidad y la satisfacción de las necesidades sociales. La concepción curricular no se expresa claramente, sin embargo se infiere una orientación sociológica.

Elaboración propia:

ENBA: Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía

CB-UNAM: Colegio de Bibliotecología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

LBCI-UANL: Licenciatura en Bibliotecología y Ciencia de la Información de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Matriz relacional No. 7. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de la Escuela de Bibliotecología y Ciencia de la Información de México. Fundamentación de la carrera

Escuelas Tendencias	ENBA	CB-UNAM	LBCI-UANL
2. Fundamentación de la carrera	Las áreas de formación que se incluyen son: para Biblioteconomía: 1. Organización técnica, 2. Servicios, 3. Administración, 4. Desarrollo de colecciones, 5. Social, 6. Metodológica y 7. Administración, y para Archivonomía se 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.	El Plan se estructura sobre la base de 6 áreas de conocimiento: 1. Organización bibliográfica y documental, 2. Administración de servicios de información, 3. Recursos bibliográficos y de información, 4. Servicios bibliotecarios, 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.	La estructura del currículo se organiza con base en cinco áreas: 1. Fundamentos de las ciencias bibliotecológica y de la información; 2. Información y sociedad; 3. Sistemas de Información; 4. Análisis y sistematización de información documental y 5. Tecnologías. La concentración de asignaturas por áreas, permite establecer la orientación que prevalece en la fundamentación de la carrera. En este sentido, se observa una orientación técnico-administrativa. Llama la atención que a pesar de que se declara una área sobre Sistemas de Información, sólo se ubica una asignatura referida a los sistemas de información, de lo cual se infiere que existe una concepción de estos sistemas desde un punto de vista tecnológico.

ENBA: Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía

CB-UNAM: Colegio de Bibliotecología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

LBCI-UANL: Licenciatura en Bibliotecología y Ciencia de la Información de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Matriz relacional No. 8. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Ciencia de la Información de México. Enfoque de competencias y pertinencia académica

Escuelas Tendencias	ENBA	CB-UNAM	LBCI-UANL
3. Diseño curricular estructurado por competencias	El currículo no se ha estructurado por competencias, aunque si 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.	No se contemplan competencias para organizar la estructura interna del Plan. Pero al igual que 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.	El diseño curricular no se estructura por competencias, pero se incluyen los conocimientos, habilidades y actitudes, expresadas en el objetivo general de la formación, los objetivos particulares y el perfil profesional.
4. Pertinencia de los Planes de estudio. 4.1. Pertinencia académica	Se observa correspondencia entre los fines y el currículo como tal. Se plantea una relación: profesional-transformación social-cultura de información.	Se observa correspondencia entre la misión y visión de la carrera y el currículo propiamente dicho. Uso de la información-construcción de sociedades incluyentes del conocimiento.	Dado que no se han expresado claramente los fines de la formación, existen debilidades en relación con la pertinencia académica. Llama la atención la afirmación que se hace sobre la tecnología, la cual se asume como lo medular de la formación bibliotecológica, olvidando el carácter instrumental y de apoyo que tales tecnologías tienen.

Elaboración propia:

ENBA: Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía

CB-UNAM: Colegio de Bibliotecología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

LBCI-UANL: Licenciatura en Bibliotecología y Ciencia de la Información de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Matriz relacional No. 9. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Ciencia de la Información de México. Pertinencia social y calidad

Escuelas Tendencias	ENBA	CB-UNAM	LBCI-UANL
4.2. Pertinencia social	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.	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 la ENBA, la pertinencia social se pretende buscar mediante el servicio social que deben prestar los futuros egresados.	No se introducen datos de un estudio de mercado, como elementos de sustentación empírica para la pertinencia social.
5. Calidad de los Planes de estudio.	El Plan de la ENBA ha sido revisado por evaluadores internos de la Secretaría de Educación Pública, pero no ha sido objeto de auto-evaluación 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 (SGC), con inclusión de objetivos, lineamientos y políticas, con miras a lograr la acreditación.	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 y su aplicación.	No se consideró en el currículo el diseño de un Plan de Evaluación de los componentes de la gestión curricular. Tampoco se incluye información sobre la realización de evaluaciones internas y externas.

Elaboración propia:

ENBA: Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía

CB-UNAM: Colegio de Bibliotecología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

LBCI-UANL: Licenciatura en Bibliotecología y Ciencia de la Información de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Matriz relacional No. 10. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Ciencia de la Información de México. Tecnologías de información y comunicación, nuevos modelos pedagógicos e investigación

Escuelas Tendencias	ENBA	CB-UNAM	CB-UANL
6. Introducción de las tecnologías de información y comunicación.	Se incluye una línea de formación sobre automatización, pero no se considera el estudio de las tecnologías de información y comunicación como eje transversal. Cabe destacar que la ENBA utiliza tales tecnologías como plataforma de su sistema de educación a distancia.	Se ha considerado un área de conocimiento sobre la tecnología de información, pero no se evidencia en el Plan la inclusión del uso de estas tecnologías como parte de un eje transversal.	Las Tecnologías aparecen en el currículo como eje de conocimiento, pero no como eje transversal, ni se aporta información sobre el uso de estrategias soportadas en la tecnología.
7. Adopción de nuevos modelos pedagógicos.	No se incluye el desarrollo del pensamiento como asignaturas individuales. En el plan se dice que la concepción que guía el currículo es constructivista.	No se incluyen asignaturas sobre procesos de pensamiento, a partir de una metodología específica.	En el Plan se contempla una asignatura sobre el desarrollo del pensamiento creativo, pero no se aporta información sobre el hecho de que tal asignatura forme parte de un programa o metodología sobre procesos del pensamiento.
8. Desarrollo de la investigación innovadora y transdisciplinaria	Se tiene contemplado un área de formación sobre metodología, pero no se ha expresado en el currículo como eje transversal. A juzgar por la organización de la estructura académica, se evidencia que no hay condiciones "organizacionales" para la investigación transdisciplinaria.	Se tiene incluido un área de conocimiento sobre investigación y docencia bibliotecológica, pero no un eje transversal sobre investigación y tampoco se expresa en el currículo como opción didáctica general. No se proponen en el currículo líneas de investigación que pudiesen estar articuladas con el postgrado y la investigación institucionalizada.	En el Plan se incluyen sólo dos asignaturas referidas a la investigación. La investigación no se declara como eje de conocimiento ni como eje transversal. A juzgar por la organización curricular parece que no existen condiciones para la investigación como práctica transdisciplinaria.

Elaboración propia:

ENBA: Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía

CB-UNAM: Colegio de Bibliotecología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

LCI-UANL: Licenciatura en Bibliotecología y Ciencia de la Información de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Matriz relacional No. 11. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Ciencia de la Información de México. El currículo como teoría pedagógica

Escuelas Tendencias	LICID-UAEM	LB-UACH	EBI-UASLP
1. El currículo como teoría pedagógica: 1.1. Fundamentos de gestión 1.2. Fundamentos teleológicos 1.3. Fundamentos axiológicos 1.4. Concepción del currículo	No se expresan los fundamentos de gestión. Se tiene clarificada la concepción educativa, la cual se basa en los postulados de UNESCO en relación con la educación durante toda la vida. En este sentido, se plantean cambios en las funciones del docente y del alumno. Los fundamentos axiológicos no se expresan formalmente, pero se introducen algunos valores como: el humanismo, el sentido ético, autoestima, valorización del trabajo y conocimiento de la cultura nacional. La concepción curricular no se identifica con las propuestas de currículo en redes.	No se expresan fundamentos de gestión. Aunque en la página web institucional aparece la filosofía de gestión de la UACH. No se expresan fundamentos teleológicos formalmente. Sin embargo, existe un Modelo educativo en el que se inserta la Universidad, el cual se basa en la Pedagogía y Psicología humanista. Los fundamentos axiológicos tampoco se incluyen. La concepción curricular se inserta en el enfoque constructivista y socio-cultural.	De los componentes de la filosofía de gestión, sólo se incluye la misión. Los fundamentos teleológicos no están planteados con claridad. Se consideran como fundamentos axiológicos los valores de ética y compromiso social. Se asoman ideas de varias concepciones curriculares: la humanística, sociológica, la tecnologizada y la constructivista. En cuanto a esta última concepción, no se desarrolla como tal, pero se incluyen ideas referidas a la construcción de conocimiento dinámico y crítico.

Elaboración propia:

LICID-UAEM: Licenciatura en Ciencias de la Información Documental. Universidad Autónoma del Estado de México

LB-UACH: Licenciatura en Bibliotecología. Universidad Autónoma de Chiapas.

EBI-UASLP: Escuela de Bibliotecología e Información. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Matriz relacional No. 12. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Ciencia de la Información de México. Fundamentación de la carrera

Escuelas Tendencias	LICID-UAEM	LB-UACH	EBI-UASLP
2. Fundamentación de la carrera	El currículo se estructura a partir de 3 núcleos, 6 líneas de acentuación y 8 áreas. Los tres núcleos son: básico, sustantivo e integral. Las seis líneas de acentuación son: Archivística, Bibliotecología, Documentación, Tecnologías de Información, Evaluación de la Información e Investigación. Las áreas son: Fundamentación, Disciplinaria (teórica y práctica), Técnica, Docencia, Humanidades, Investigación, Administración y Tecnologías. Luego de totalizar el número de asignaturas por áreas, se hace énfasis en los aspectos técnico-administrativos, con la inclusión de elementos de formación heurística y tecnológica. Se observa inconsistencia en el uso de la expresión Ciencia y Ciencias de la Información en plural y en singular.	La estructura del currículo se organiza atendiendo a las siguientes áreas: Usuarios de la información, Tecnología de información, Organización de unidades de información, Investigación y sistemas de clasificación documental. Se observa equilibrio entre las áreas, pero el área con mayor concentración de asignaturas es la de Investigación.	La carrera de fundamenta considerando cinco campos de conformación profesional: 1. Epistemológico-teórico; 2. Crítico-social; 3. Científico-tecnológico; 4. Tendencias de la práctica profesional y 5. Ética. Igualmente, se definen cuatro ejes y cinco sub-ejes para organizar la estructura del currículo. Los ejes son: social, humanístico, metodológico y disciplinar. El eje disciplinar se subdivide en: fundamentos, análisis y organización, servicios, economía y administración y tecnología. Técnico-organizativa y tecnológica

Elaboración propia:

LICID-UAEM: Licenciatura en Ciencias de la Información Documental. Universidad Autónoma del Estado de México

LB-UACH: Licenciatura en Bibliotecología. Universidad Autónoma de Chiapas.

EBI-UASLP: Escuela de Bibliotecología e Información. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Matriz relacional No. 13. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Ciencia de la Información de México. Enfoque de competencias y pertinencia

Escuelas Tendencias	LICID-UAEM	LB-UACH	EBI-UASLP
3. Diseño curricular estructurado por competencias	Se incluyen competencias profesionales, pero en un sentido general, ya que no se especifican cuáles serían las conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se expresa el perfil de egreso, en el que se señalan los conocimientos, funciones, problemáticas que debe atender el profesional y la población beneficiada.	El currículo no se estructura por competencias, sin embargo, se han formulado propósitos de la licenciatura y el perfil profesional. Los propósitos están expresados por áreas de formación	No se estructura por competencias, pero se formulan los perfiles de ingreso y egreso; se caracteriza también el campo profesional y mercado de trabajo, de lo cual se despliegan actividades deseables en el profesional.
4. Pertinencia de los diseños curriculares	Existen evidencias dentro del Plan que permiten afirmar que existe pertinencia académica, sobre todo en lo atinente a la correspondencia entre el currículo y la misión y visión de la carrera. Existe también preocupación por la pertinencia social, al incluir una fundamentación social de la formación profesional.	Se observa correspondencia entre el currículo y los fines que se persiguen con la formación. Aunque se asoman datos de la infraestructura bibliotecaria de Chiapas, no se introducen cifras de un estudio de mercado que permitan sustentar empíricamente el currículo.	La pertinencia académica se cubre en currículo mediante la aplicación de una metodología rigurosa y consistente. Igualmente, se observa correspondencia entre el currículo y los fines de la formación. Se tiene expresado el perfil del docente.

Elaboración propia:

LICID-UAEM: Licenciatura en Ciencias de la Información Documental. Universidad Autónoma del Estado de México

LB-UACH: Licenciatura en Bibliotecología. Universidad Autónoma de Chiapas.

EBI-UASLP: Escuela de Bibliotecología e Información. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Matriz relacional No. 14. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Ciencia de la Información de México. Calidad y Tecnologías de información y comunicación

Escuelas Tendencias	LICID-UAEM	LB-UACH	EBI-UASLP
5. Calidad de los diseños curriculares	El Plan ha sido evaluado por el CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior), lo cual es parte de los indicadores de la Calidad. En el Plan también se señalan lineamientos para realizar evaluaciones de alumnos y profesores.	No se señala un sistema de evaluación dentro del Plan de Estudios. No se reporta información acerca de evaluaciones externas realizadas al currículo	Aunque no se incluye en el Plan un Sistema de Evaluación de todos los competentes y variables intervinientes en la gestión curricular; éste ha asido objeto de evaluación externa por parte de los CIEES.
6. Introducción de las Tecnologías de Información y Comunicación como eje cognoscitivo y como eje transversal	El Plan incluye las tecnologías como eje de conocimiento, pero no como eje transversal.	Se incluye un eje de conocimiento sobre la tecnología de información, pero no se reporta información sobre la inclusión de un eje transversal sobre tecnologías de información.	Las tecnologías se han considerado como eje de conocimiento, pero no eje transversal, aunque cabe mencionar que en algunos programas de asignaturas se introducen estrategias encaminadas al uso de las tecnologías en la enseñanza.aprendizaje.

Elaboración propia:

LICID-UAEM: Licenciatura en Ciencias de la Información Documental. Universidad Autónoma del Estado de México

LB-UACH: Licenciatura en Bibliotecología. Universidad Autónoma de Chiapas.

EBI-UASLP: Escuela de Bibliotecología e Información. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Matriz relacional No. 15. Inclusión de las tendencias educativas en los diseños curriculares de las Escuela de Bibliotecología y Ciencia de la Información de México. Nuevos modelos pedagógicos e investigación

Escuelas Tendencias	LICID-UAEM	LB-UACH	EBI-UASLP
7. Adopción de nuevos modelos pedagógicos centrados en el aprender a aprender y el desarrollo de procesos del pensamiento.	En el diseño aparecen enunciados teóricamente algunos principios sobre el aprender a aprender, pero no se incluye un eje sobre procesos de pensamiento y tampoco se proponen estrategias puntuales en este sentido.	No se consideran asignaturas sobre procesos de pensamiento y tampoco estrategias referidas a este aspecto.	Aunque en el currículo en teoría está expresada la necesidad de que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico, no se incluyen asignaturas que apunten hacia este propósito.
8. Desarrollo de la investigación innovadora y transdisciplinaria.	La investigación tiene una presencia importante en el currículo, ya que se incluyen 8 asignaturas referidas a los aspectos investigativos. Sin embargo, no se contempla como eje transversal.	La investigación está declarada como eje de conocimiento, pero no como eje transversal.	En el currículo existe un eje Metodológico, pero no se existe un eje transversal sobre investigación. La estructura dada al currículo por ejes, abre las posibilidades para el trabajo transdisciplinario y en redes de aprendizaje.

Elaboración propia:

LICID-UAEM: Licenciatura en Ciencias de la Información Documental. Universidad Autónoma del Estado de México

LB-UACH: Licenciatura en Bibliotecología. Universidad Autónoma de Chiapas.

EBI-UASLP: Escuela de Bibliotecología e Información. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

