



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CENTRO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS
POSGRADO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN**

**Construcción de normas para evaluar competencias informativas
en los estudiantes universitarios mexicanos**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN BIBLIOTECOLOGÍA Y
ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN**

PRESENTA:

José de Jesús Cortés Vera

TUTORA:

Dra. Patricia Hernández Salazar

COTUTORES:

Dr. Juan José Calva González

Dr. Jesús G. Lau Noriega

México, D. F., 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Muchas veces me he preguntado: ¿Qué fue lo que hubo en mi educación que yo considero que la hizo, al menos en ciertos momentos, buena o muy buena? ¿Qué hicieron mis educadores —mis padres, maestros, hermanos mayores y compañeros de clase— para que esa educación fuese buena? Si tuviera yo que resumir en una frase mi respuesta, diría que mis educadores me aportaron calidad cuando lograron transmitirme estándares que me invitaban a superarme.

Pablo Latapí
Educador mexicano (1927-2009)

Dedicatorias

A la memoria de mis padres:
Ana María Vera Barrera
Bacilio Cortés Nuño

A mi familia, considerando éste como un logro de todos:
Yolanda Flores Flores, Tania Magaly, Karen Mariana y
Carlos Ernesto

A mis adorados nietos:
Gabriel Ernesto y Carla Yiriana

A mis hermanos queridos

A familiares y amigos

A mis colegas bibliotecarios

A mis paisanos de San Miguel Zapotitlán, Jalisco

A los que están marginados en la Sociedad de la Información

Agradecimientos

A mi Comité tutorial. A la Dra. Patricia Hernández Salazar, tutora principal, por su paciencia, sapiencia y por propiciar una relación de trabajo productiva y a la vez muy agradable. Igualmente para el Dr. Juan José Calva González y el Dr. Jesús Lau Noriega; no solamente por compartir generosamente su experiencia y conocimientos, sino también por darme oportunidad de beneficiarme de sus dones como personas. Mi agradecimiento estará vigente el resto de mi vida.

A la UNAM, de la que sólo he recibido buenos tratos y buenas noticias. Especialmente a quienes me brindaron siempre una atención amable y oportuna desde la Coordinación del Programa, así como desde el Comité Académico del Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información.

A la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, por los diversos apoyos, materiales y morales, que me permitieron concluir esta etapa de mi formación.

A Soco y Daniel, quienes me extendieron su mano desde mi paso por la Maestría en la Universidad de Guanajuato y con paciencia y generosidad me acompañaron a superar los obstáculos que la burocracia me puso para llegar antes a este momento. A todos los demás amigos y colegas que me ayudaron, aunque fuera con una palabra de ánimo en esos difíciles momentos.

A la Secretaría de Educación Pública, que a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación apoyó la elaboración de esta tesis con una beca PROMEP.

A quienes con paciencia, cariño y habilidades mucho mejores que las mías, me ayudaron en la integración, revisión y formateo de este documento, en especial a Marisol G. Guerra Andrade y a Alejandra Quezada Lara.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	15
INTRODUCCION	21
1. LA EDUCACIÓN DE LOS USUARIOS DE LA INFORMACIÓN, FACTORES QUE HAN IMPULSADO SU DESARROLLO Y SUS IMPLICACIONES EN LA BIBLIOTECOLOGÍA.....	35
1.1 La educación de los usuarios, concepto y terminología relacionada ..	35
1.1.1 <i>¿Por qué hablar de competencias informativas?</i>	39
1.1.2 <i>Origen del término Alfabetización Informativa</i>	40
1.1.3 <i>Niveles</i>	43
1.1.4 <i>Una responsabilidad compartida</i>	43
1.2 Relación con otras formas de alfabetización.....	44
1.2.1 <i>Alfabetización académica</i>	47
1.2.2 <i>Competencias para el Siglo XXI</i>	49
1.2.3 <i>El pensamiento crítico</i>	50
1.3 La sociedad de la información y del conocimiento.....	50
1.3.1 <i>Origen del concepto de sociedad de la información</i>	51
1.3.2 <i>La sociedad del conocimiento</i>	52
1.4 La concepción actual de la educación superior.....	56
1.5 Un nuevo entorno para la educación superior en México	59
1.5.1 <i>Los nuevos modelos educativos</i>	61
1.5.2 <i>La educación permanente</i>	62
1.5.3 <i>Educación centrada en el estudiante</i>	64
1.5.4 <i>Otros factores en el entorno</i>	65
1.5.5 <i>Características de los nuevos modelos educativos</i>	68
1.6 La perspectiva de la educación con base en competencias	71
1.6.1 <i>Las competencias más importantes en los estudiantes</i>	74
1.6.2 <i>El proyecto SCANS</i>	77
1.6.3 <i>El proyecto PISA</i>	78
1.6.4 <i>El proyecto DeSeCo</i>	80
1.6.5 <i>El proyecto Tuning</i>	81

1.7 Las comunidades de aprendizaje	83
1.8 Los procesos psicológicos del aprendizaje	88
1.9 Modelos de aprendizaje	90
1.10 Implicaciones para la función de los bibliotecólogos.....	91
1.10.1 <i>La función docente del bibliotecario, una breve revisión histórica</i>	<i>92</i>
1.10.2 <i>Una visión actual de la función docente del bibliotecario.....</i>	<i>97</i>
Resumen de este capítulo	98
2. NORMAS Y SU APLICACIÓN EN LAS BIBLIOTECAS ACADÉMICAS	101
2.1 Normas y estándares. Definiciones.....	103
2.2 Función de las normas o estándares	109
2.3 El proceso de construcción e implantación de normas	110
2.4 El concepto de norma desde la perspectiva bibliotecológica.....	112
2.4.1 <i>Instrumento para la evaluación.....</i>	<i>114</i>
2.4.2 <i>Normas técnicas</i>	<i>116</i>
2.4.3 <i>Normas que llegaron con las TIC</i>	<i>117</i>
2.4.4 <i>Estándares de desempeño</i>	<i>118</i>
2.5 Normas para el servicio bibliotecario.....	118
2.5.1 <i>Las normas de ABIESI.....</i>	<i>119</i>
2.5.2 <i>La influencia de la ACRL</i>	<i>119</i>
2.5.3 <i>Nuevos referentes internacionales en materia de normas.....</i>	<i>121</i>
2.5.4 <i>Las normas del CONPAB-IES</i>	<i>122</i>
2.6 Bibliotecas y los referentes para evaluar la calidad académica	122
2.6.1 <i>La evaluación diagnóstica.....</i>	<i>123</i>
2.6.2 <i>La acreditación</i>	<i>124</i>
2.6.3 <i>Acreditación o certificación institucional.....</i>	<i>125</i>
2.6.4 <i>Indicadores para incorporarse a ANUIES.....</i>	<i>125</i>
2.6.5 <i>Indicadores para incorporarse o permanecer en FIMPES.....</i>	<i>126</i>
2.6.6 <i>Las normas de ISO 9001</i>	<i>127</i>
Resumen de este capítulo	128
3. LA GESTACIÓN DE LOS ESTÁNDARES SOBRE COMPETENCIAS INFORMATIVAS	131
3.1 La evaluación como punto de partida	131

3.2 El auge de la evaluación educativa con base en estándares	134
3.3 Ventajas de utilizar estándares para evaluar competencias informativas	140
3.4 La evaluación en modelo educativos constructivistas.....	143
3.5 Críticas y recelos ante el uso de estándares en educación	144
3.6 Un repaso a la construcción de estándares sobre alfabetización informativa	150
3.6.1 <i>Antecedentes en los niveles de educación previos a la universidad ...</i>	153
3.6.2 <i>El enfoque Big6</i>	156
3.6.3 <i>Las siete caras de la alfabetización informativa.....</i>	158
3.7 El proceso de construcción de las normas ACRL	159
3.7.1 <i>El grupo de trabajo que integró los estándares</i>	161
3.7.2 <i>Los puntos de mayor controversia.....</i>	163
3.7.3 <i>Revisión por bibliotecarios de otros países.....</i>	166
3.8 Los estándares australianos	166
3.9 Los siete pilares en Gran Bretaña	171
3.10 Gestación de las normas mexicanas.....	174
3.10.1 <i>El proceso de integración de las normas mexicanas.....</i>	175
3.10.2 <i>Hacia la implementación de las normas mexicanas</i>	178
3.11 Competencias informativas de aplicación universal	179
3.12 Documentos complementarios para implementar los estándares	183
3.13 Papel de los organismos acreditadores.....	187
3.14 Instrumentos para la evaluación de competencias informativas	188
3.14.1 <i>El Proyecto SAILS</i>	191
3.14.2 <i>Instrumentos desarrollados por la evaluación educativa</i>	192
3.14.3 <i>Mapas mentales, ensayos, portafolios, presentaciones y rúbricas.</i>	194
Resumen de este capítulo	198
4. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MEXICO, SUS UNIVERSIDADES, SUS BIBLIOTECAS Y SUS ESTUDIANTES	201
4.1 El contexto latinoamericano.....	202

4.1.1 ¿Existe la universidad latinoamericana?.....	202
4.1.2 Esfuerzos de integración en la educación superior latinoamericana ...	205
4.2 El sistema de educación superior mexicano	206
4.2.1 Una visión nacional.....	207
4.2.2 Una visión internacional, desde la OECD.....	210
4.3 El acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación	212
4.4 El sistema bibliotecario de las universidades mexicanas	215
4.4.1 Los hábitos de lectura de los mexicanos.....	216
4.4.2 Las bibliotecas de las universidades públicas mexicanas	217
4.5 Avances de universidades mexicanas en programas de alfabetización informativa	221
4.6 Los estudiantes universitarios mexicanos y sus competencias informativas	229
4.6.1 Limitaciones en estudiantes mexicanos.....	233
4.6.2 Las diferencias contextuales.....	236
4.7 Una comparación con estudiantes norteamericanos	238
4.7.1 Perspectivas de análisis	239
4.7.2 Generalidades de las similitudes y las diferencias.....	240
4.7.3 Comparando hábitos de uso de las biblioteca	242
4.7.4 La aportación de la etnopsicología	246
4.7.5 Semejanzas por apropiación	248
4.8 Los profesores mexicanos	250
4.9 El efecto de la globalización.....	252
Resumen de este capítulo	254
5. FACTORES QUE FAVORECEN O LIMITAN EL ESTABLECIMIENTO DE UN MODELO DE ESTÁNDARES SOBRE COMPETENCIAS INFORMATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS	257
5.1 Factores a favor.....	258
5.1.1 Políticas públicas favorables.....	258
5.1.2 Implementación de nuevos modelos educativos	261
5.1.3 Internacionalización de la educación superior	264
5.1.4 Una metodología probada	265
5.2 Factores que significan un reto	266

5.2.1 Necesidad de un enfoque integral	266
5.2.2 Las universidades mexicanas, una diversidad de posibilidades	269
5.2.3 Las dificultades para implementar nuevos modelos educativos	270
5.2.4 Necesidad de una mayor cultura de evaluación	272
5.2.5 Superar una visión de corto plazo	273
5.2.6 Mayor presencia y mejor imagen de los bibliotecarios.....	274
5.2.7 Papel de las asociaciones bibliotecarias.....	276
5.2.8 La presión de los organismos acreditadores	277
5.4 Recomendaciones generales	280
CONCLUSIONES GENERALES	285
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	291
Anexo 1. Acrónimos utilizados	309
Anexo 2. Ejemplo de estándares desarrollados para estudiantes de educación básica e intermedia, que pueden considerarse antecedente de los publicados por la ACRL en el año 2000	311
Anexo 3. Declaratoria del 3er. Encuentro de DHI	314

INDICE DE TABLAS Y GRAFICAS

GRAFICA 1. Mapa de habilidades de comunicación.....	47
GRAFICA 2. Representación de los nuevos escenarios para la educación superior.....	58
GRAFICA3. Relación entre alfabetización informativa, el aprendizaje independiente y el aprendizaje a lo largo de la vida.....	63
GRAFICA 4. Una comunidad de aprendizaje universitaria.....	87
GRAFICA 5. El circulo de Deming.....	132
GRAFICA 6. Formación de estudiantes universitarios con competencias informativas.....	142
GRAFICA 7. Los 7 pilares de la alfabetización informativa.....	173
CUADRO 1. Comparación entre el modelo educativo tradicional y el moderno..	69
CUADRO 2. Competencias más importantes para los estudiantes universitarios de acuerdo con documentos internacionales.....	74
CUADRO 3. Competencias genéricas identificadas como importantes para los estudiantes de licenciatura de las universidades pertenecientes al CUMEX.....	82
CUADRO 4. Limitaciones observadas en estudiantes de nuevo ingreso en Universidades mexicanas.....	235
CUADRO 5. Diferencias generales en los sistemas de educación superior de EUA y México.....	241
CUADRO 6. Propósitos de la asistencia a las bibliotecas.....	243
CUADRO 7. Frecuencia de uso de recursos informativos específicos (Estudiantes de EUA y de México).....	244
CUADRO 8. Características psicológicas generales (Estudiantes de EUA y de México).....	247

PRESENTACIÓN

Este documento presenta los resultados de un estudio en el que se buscó determinar la pertinencia y la viabilidad de establecer modelos de normas y estándares para evaluar las competencias informativas de los estudiantes universitarios mexicanos. El estudio tiene su origen en la consideración de que el desarrollo de estas competencias es un factor de éxito en los estudiantes, tanto durante su formación como en su vida profesional, e incluso como ciudadanos comunes. Esto hace necesario utilizar instrumentos que permitan obtener mejores resultados de los programas de educación de los usuarios de la información, en el marco de los nuevos modelos educativos en los que se fortalece el papel protagónico de los profesionales de la bibliotecología y de la información.

Esta investigación permitió revisar la naturaleza, función y la forma en que se generan las normas y los estándares, así como su utilización por la bibliotecología. Entre las aportaciones más importantes, puede mencionarse que a través de este estudio se logró una mayor claridad sobre los orígenes y las bases de los estándares sobre competencias informativas, cuyo uso se generalizó en los programas de educación de usuarios de la información en los últimos años. Puede adelantarse que el estudio mostró que estos instrumentos se encuentran suficientemente respaldados por teorías y prácticas educativas. Esto es importante, considerando que en realidad los programas de educación de los usuarios de la información constituyen un campo de estudio en el que la bibliotecología incursiona en terrenos de la pedagogía.

Parte importante de la investigación consistió en tratar de identificar si existe una serie de competencias generales, relacionadas con el manejo de información, que puedan considerarse como relevantes para los estudiantes universitarios, independientemente de su disciplina y ubicación geográfica.

Con lo anterior, se buscó determinar si las diferencias en aspectos económicos, sociales, culturales y de otro tipo en los que se desenvuelven los estudiantes universitarios mexicanos, pudieran afectar la viabilidad de utilizar –en forma parcial o completa- modelos de estándares generados en otros países o implicaran la necesidad de hacerles cambios al pretender implementarlos en México.

Cabe precisar entonces que esta investigación no buscó obtener como resultado la construcción de un conjunto de estándares desde cero, sino más bien analizar los fundamentos teóricos para el uso de estos instrumentos e identificar algunos aspectos que las instituciones, educadores y bibliotecarios mexicanos deben tomar en cuenta al establecer sus metas y sus programas de educación de usuarios con apoyo de estos instrumentos, aprovechando total o parcialmente los estándares que se han desarrollados internacionalmente.

El documento está dividido en cinco capítulos, además de una introducción y una sección final de conclusiones generales. En la secuencia puede identificarse un paralelismo con los objetivos específicos de la investigación. En el primer capítulo se trató de establecer un marco conceptual y de referencia general, sobre los programas de educación de los usuarios de la información, explicando el uso que se hace en el documento a los principales términos relacionados y describiendo los factores del entorno mundial que han incidido en un mayor auge de estos programas. Especial énfasis se ha puesto en explicar el desarrollo de nuevos modelos educativos, en los que se privilegia la formación con base en competencias y en perspectivas educativas constructivistas. También se hacen algunas reflexiones sobre las implicaciones que la participación en estos programas trae en el rol actual y el esperado de los profesionales de la información.

En el segundo capítulo: *Normas y su aplicación en bibliotecas académicas*, se establece un marco conceptual sobre lo que son las normas y los estándares, definiendo los principales términos relacionados. Se busca igualmente mostrar el

importante papel que juegan los estándares como factor de desarrollo socioeconómico en las comunidades internacionales, así como la importancia que siempre han tenido para el funcionamiento adecuado de las bibliotecas de cualquier tipo, incluyendo las académicas en las que se centra este estudio. En este mismo apartado se muestra como las bibliotecas están sujetas a la observancia de una gran cantidad de normas y estándares, con lo cual se facilita el cumplimiento de aspectos importantes de su función, como es el orden y el intercambio de recursos.

El tercer capítulo lleva por nombre *La gestación de los estándares sobre competencias informativas* y, como su nombre lo sugiere, busca dar a conocer el proceso seguido para la integración de los modelos de estándares más reconocidos internacionalmente para definir las competencias informativas más importantes de los estudiantes universitarios. Se hizo un esfuerzo por indagar en los antecedentes de donde se nutrieron quienes redactaron tales modelos. Especial atención se otorga al proceso seguido en el caso de los estándares de la Association of College and Research Libraries (ACRL) pues es innegable que su publicación en el año 2000 fue un detonante para el surgimiento de otras propuestas de estándares, incluyendo los mexicanos. Se intenta contextualizar este proceso dentro de la búsqueda de nuevas estrategias para responder a las demandas sociales de incremento de la calidad educativa y una mejor rendición de cuentas.

En el capítulo cuarto: *La educación superior en México, sus universidades, sus bibliotecas y sus estudiantes*, se presenta una descripción general del sistema de educación superior de México y de sus protagonistas principales. Aunque con poca información al respecto, se trató de conocer más sobre los estudiantes universitarios, de manera especial en los aspectos más relacionados con las posibilidades de acceso y uso de los recursos informativos. Un propósito que guió la integración de este capítulo fue el de tratar de determinar si existen algunas

peculiaridades de las instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas que pudieran hacer inviable el establecimiento de modelos de estándares para evaluar la educación en general y particularmente las competencias informativas de los estudiantes.

En el capítulo cinco se trata de identificar e integrar los principales factores que pueden favorecer o que pueden limitar la implantación y consolidación del uso de estándares como un instrumento que coadyuve a fortalecer los programas de desarrollo de competencias informativas en los estudiantes universitarios mexicanos. Como temas estrechamente relacionados, primero se analiza la posibilidad de que se extiendan y fortalezcan los mencionados programas, lo que a su vez está ligado a la posibilidad de que el movimiento de evaluación con base en competencias y en estándares obtenga una aceptación creciente.

Al final se presenta un apartado con las principales conclusiones del estudio y se incluye la relación de la vasta bibliografía que debió consultarse. Acompañan al documento tres anexos que se consideraron útiles para el lector: un glosario de los acrónimos utilizados en el documento, un ejemplo de estándares educativos desarrollados en los Estados Unidos de América (EUA) para niveles de educación básica e intermedia, por considerarlos antecedente de los estándares sobre competencias informativas para estudiantes universitarios, los cuales se presentan en un documento en forma de rúbrica; por último, una copia del texto de la declaratoria que contiene la propuesta de normas mexicanas sobre competencias informativas para estudiantes universitarios.

Como toda investigación, ésta ha quedado incompleta. Los temas abordados hablan de cambios que se han dado con gran velocidad en el contexto internacional de la educación y en particular de los programas de educación de los usuarios de la información, lo cual abre la necesidad de estudiar con mayor detenimiento y desde diferentes perspectivas disciplinares una diversidad de tópicos. No queda duda de que los profesionales de la información tienen un compromiso importante en este sentido, para lo cual es necesario trabajar

cercanamente con profesionales de otras áreas, dando un ejemplo de colaboración trans e interdisciplinaria.

INTRODUCCION

La información, un valor estratégico

La información se ha erigido como uno de los principales recursos que pueden significar el bienestar o la riqueza de una persona, de un conglomerado social o de un país. Es por esto que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, ha expresado que:

La información y el conocimiento no sólo se han convertido en la principal fuerza de transformación social, sino que son la promesa de que muchos de los problemas que viven las sociedades humanas pueden verse aliviados de manera importante, si tan sólo la información y habilidades son empleadas y compartidas de manera sistemática y equitativa.¹

La importancia que la UNESCO otorga a los bienes informativos y su acceso se concreta en el programa Información para todos (Information for All Programme). Creado en el año 2000, este programa busca integrar esfuerzos de gobiernos de una diversidad de países del mundo, encaminándolos a crear sociedades más equitativas, a través de un mejor acceso a la información.²

Con el apoyo de la misma UNESCO, se realizó en Praga en 2003 un encuentro de expertos en el tema de la alfabetización informativa. Como resultado de este encuentro, se emitió la Declaración de Praga: *Towards an Information Literate Society*.³ En ese documento se ratifica que el desarrollo de la sociedad de la información será un factor clave para el progreso social, cultural y económico de las naciones, las comunidades, las instituciones y los individuos, en el Siglo 21 y

¹ UNESCO. *La UNESCO y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*. Paris: UNESCO, 2002. 12 p., [3].

² Mayor información sobre este programa puede consultarse en el portal de la UNESCO en: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=21290&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Consultada el 28 de mayo de 2008).

³ Spenser Thompson. *Information Literacy Meeting of Experts*. Prague, the Czech Republic, September 20-23, 2003. Conference Report, 2003. 31 p., 1-2.

más allá. Se insta a los gobiernos del mundo a que desarrollen programas interdisciplinarios para promover la alfabetización informativa, como un paso necesario para crear una ciudadanía alfabetizada, una sociedad civil efectiva y una fuerza de trabajo competitiva. Aunque la exhortación está dirigida a los gobiernos, se reconoce que ésta es una tarea en la que deben participar todos los sectores sociales.

Es por esto que se considera que ahora los procesos de aprendizaje, como lo señala en México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) deben "... favorecer, en un contexto de calidad y equidad, la formación de sujetos capaces de generar y manejar información, trabajar en grupos, reciclar experiencias profesionales, manejar distintos lenguajes científicos y tecnológicos, y asumir perspectivas multi-referenciales".⁴

Desarrollo de los programas de alfabetización informativa

Para responder a los retos que plantean las sociedades de la información y del conocimiento, las universidades de todo el mundo, y las mexicanas no son la excepción, necesitan definir y fortalecer programas que, a través de distintas estrategias, permitan el desarrollo de las competencias informativas de sus estudiantes.

Por las razones expuestas, estos programas se encuentran actualmente en el centro de atención de la bibliotecología, desde diferentes perspectivas y teniendo también a distintos tipos de usuarios como referencia. Esta nueva realidad demanda un mayor compromiso para los sistemas bibliotecarios académicos, los cuales necesitan tener una participación más entusiasta y directa, a la vez que más fundamentada en el conocimiento de los procesos educativos.

Planteamiento del problema

⁴ ANUIES. *Consolidación y avance de la educación superior en México: elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES, [2006]. 273 p., 94.

Además de establecer programas que permitan el desarrollo de las competencias informativas en sus estudiantes, las instituciones necesitan instrumentos que las guíen en el diseño e implantación de estos programas y les permitan evaluar la efectividad del trabajo realizado.

Una situación especial a considerar en los programas de educación de los usuarios de la información es que las competencias que el estudiante universitario pueda desarrollar serán producto del trabajo colaborativo de diversos participantes en el proceso de aprendizaje; es decir, dependerá de la labor de maestros, bibliotecarios, autoridades administrativas, etc., sumados con los propios esfuerzos del estudiante; además, ese trabajo tendrá períodos de diferente duración e intensidad. Deberán buscarse, en síntesis, modelos e instrumentos de evaluación que consideren el trabajo conjunto y tomen como referente los resultados logrados, desde perspectivas tanto de corto como de largo plazo.

En la última década han surgido algunas propuestas de conjuntos de estándares relacionados con las competencias informativas y su evaluación. Este proceso se ha dado con gran velocidad, haciendo difícil observar sus orígenes y fundamentos. Una serie de preguntas saltan naturalmente. ¿De dónde surgieron los conjuntos de estándares actualmente conocidos? ¿No son los estándares instrumentos más bien utilizados en procesos industriales? ¿Dónde y cómo surge el uso de estándares para evaluar procesos que tienen que ver con la educación? ¿Al desarrollar o establecer un conjunto de estándares se corre el riesgo de afectar la individualidad de los estudiantes? ¿Existen elementos de la realidad en la que se desarrollan los estudiantes, los bibliotecarios o los profesores universitarios mexicanos, que descartarían la posibilidad de adoptar, en forma completa o parcial, elementos de los estándares desarrollados en otros países? ¿Podría decirse que existe una serie de competencias relacionadas con el manejo eficiente de la información que resultarían comunes, independientemente del país en el que viva el estudiante o de la disciplina en que se desenvuelva? ¿Cuál es la aportación

de los estándares en la evaluación de las competencias informativas desarrolladas?

Estas incógnitas, planteadas por la posibilidad de utilizar conjuntos de estándares para evaluar los programas de educación de los usuarios de la información, llegan en un momento en que los propios programas no están consolidados en México. Para muchas instituciones ésta es una tarea que apenas se está aprendiendo a realizar y aún no se tiene claridad sobre cuál es el rol que les corresponde a los sistemas bibliotecarios y a los demás participantes en los procesos de aprendizaje.

Se requería, por tanto, hacer una investigación de fondo, que partiera desde establecer teóricamente la validez de integrar o adoptar un conjunto de normas, estándares e indicadores sobre competencias informativas y aplicarlo en el ámbito universitario mexicano. Se necesitaba cubrir la ausencia de una plataforma teórica, que considerara diferentes perspectivas disciplinares para revisar lo que son las normas y estándares y la función que pueden realizar en el ambiente educativo en general, así como en el contexto propio de México y en el propósito específico de evaluar las competencias informativas de los estudiantes de educación superior.

Igualmente, este análisis debía de confrontarse con las peculiaridades del sistema educativo superior del país y de sus estudiantes, para tratar de determinar si estas particularidades son propicias para el establecimiento de un instrumento de esa naturaleza y, en caso positivo, definir hasta qué punto es posible aprovechar algunas de las experiencias que se han dado en el contexto internacional.

Justificación

Un beneficio general de esta investigación consistió en que, una vez concluida, sería posible tener una mayor certeza acerca de si el diseño y adopción de normas y estándares para evaluar el desarrollo de competencias informativas es

una estrategia conveniente para fortalecer los programas de educación de los usuarios de la información. Igualmente, sería posible tener mayores elementos para saber hasta que punto países como el nuestro pueden aprovechar el trabajo que ya se ha realizado en otros, con respecto al desarrollo e implementación de este tipo de instrumentos.

Los resultados del estudio deberían brindar más claridad sobre la función de las normas o estándares dentro de las bibliotecas, así como sobre el relevante rol de éstas como soporte imprescindible para las tareas académicas. De igual manera, quedarían mejor identificadas las formas de colaboración entre los docentes y los bibliotecarios, ante el reto de formar estudiantes universitarios con capacidades para aprender a lo largo de toda la vida.

Esta investigación también podría realizar una aportación para contar con una mayor cantidad de cuerpo teórico sobre el tema de la educación de los usuarios de la información, tema que en el caso de México ha evolucionado con fuerza en los últimos años, pero a partir principalmente de experiencias prácticas, guiadas en muchos casos por la intuición y a través de proyectos con visiones de alcance reducido.

La educación superior en su conjunto se vería beneficiada porque, como se mencionó previamente, la formación de estudiantes que tengan éxito en su vida profesional, requiere de garantizar que éstos egresen con un arsenal de competencias que les ayuden a tener éxito en la competitiva sociedad del conocimiento. A través de esta investigación se obtendrían mejores herramientas para evaluar los resultados de los esfuerzos institucionales para desarrollar esas competencias.

Se espera, por último, que el conocimiento teórico captado en esta investigación y expuesto en este trabajo permitirá reunir una serie de elementos que serán útiles

en otras situaciones y contextos, cuando se busque construir o adoptar normas y estándares sobre otros aspectos del quehacer bibliotecológico.

Hipótesis de la investigación

A lo largo de esta investigación se buscó corroborar que es posible y pertinente, desde la perspectiva de la bibliotecología, utilizar un sistema de estándares para evaluar las competencias informativas de los estudiantes universitarios mexicanos; esta posibilidad y esta pertinencia están determinadas por el hecho de que existen competencias generales relacionadas con el manejo de la información que son comunes para diferentes disciplinas y que siguen siendo válidas en los diferentes contextos socioeconómicos en que se desenvuelven los estudiantes; igualmente porque la evaluación con base en estándares cuenta con un suficiente respaldo teórico-práctico en diferentes niveles y ámbitos educativos.

Cuando se habla de pertinencia en esta investigación, se hace referencia a que la metodología que propone un modelo de estándares es conveniente para el desarrollo de los programas de educación de los usuarios de la información. Igualmente, se partió de considerar que debería existir una serie de principios que guían los procesos de elaboración de normas y estándares, que al ser tomados en cuenta al desarrollar un instrumento para evaluar las competencias informativas, le otorgan mayores posibilidades de una aplicabilidad sistemática.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación consistió en definir si la evaluación con base en estándares cuenta con los suficientes fundamentos como para promover su implantación en los programas de desarrollo de competencias informativas en estudiantes universitarios mexicanos; en cuyo caso, sería necesario identificar los elementos más importantes que debería considerar un conjunto de estándares que se desarrolle o adopte en México para evaluar estas competencias, tomando en cuenta las particularidades de nuestro país y de su sistema de educación superior.

No se pretendió plantear una metodología para construir modelos de estándares sobre competencias informativas, sino más bien determinar las implicaciones de construirlos o de buscar la posibilidad de adaptar modelos ya estructurados, como el propuesto por la Association of College and Research Libraries en el año 2000, mismo que alentó la generación de modelos semejantes en otros países. Por tanto, un aspecto importante de la investigación consistió en tratar de determinar si existe un conjunto de estándares e indicadores, relacionados con el manejo efectivo de la información, que pudieran ser aplicables en diferentes contextos y entornos, a nivel nacional e internacional.

La investigación buscó igualmente cubrir los siguientes objetivos particulares:

1. Determinar la importancia que juegan las competencias informativas y su desarrollo en el contexto de los nuevos modelos educativos.
2. Establecer los aspectos teóricos de la función de las normas y los estándares, en el contexto y desde la perspectiva de la bibliotecología.
3. Revisar críticamente el proceso seguido por organismos y asociaciones internacionales en la integración de modelos de estándares sobre competencias informativas.
4. Determinar las competencias más importantes que pueden considerarse en un sistema de estándares para evaluar competencias informativas.
5. Identificar las condiciones que actualmente existen en el sistema de educación superior y los sistemas bibliotecarios del país, que podrían ser propicias o contrarias a la implantación de estas normas, o que le darían una orientación particular.

A partir de la información recabada en esta investigación, se buscaría generar una serie de recomendaciones generales que se espera sirvan de guía a las instituciones, tanto para establecer o fortalecer sus programas de desarrollo de competencias informativas, como en sus esfuerzos por definir mecanismos para evaluar su resultado.

Delimitación del tema

Delimitación teórica

El análisis del tema se abordó primero desde una perspectiva general de lo que son las normas y los estándares, así como la función que cumplen en ámbitos diversos de la actividad humana, para posteriormente hacer lo propio desde la perspectiva de la bibliotecología. Finalmente, el tema del uso de normas y estándares fue acotado en cuanto a su uso en los procesos de evaluación educativa, dentro de los cuales se pueden considerar los programas de educación de los usuarios de la información.

Dentro de los esfuerzos que se han realizado para establecer normas y estándares que sirvan para evaluar el avance en el desarrollo de competencias informativas, el estudio se centró en aquellos trabajos realizados para contar con estándares concebidos para aplicarse en el nivel universitario. Sin embargo, los estándares elaborados para estudiantes de niveles previos a la licenciatura fueron objeto de especial atención, en parte para tratar de detectar la existencia de competencias informativas que deberían ser similares para cualquier estudiante, independientemente de su nivel académico.

El centro del estudio fue el estudiante universitario y sus competencias informativas, pero a partir de este centro lógicamente fue necesario analizar las figuras cercanas en su proceso de formación: profesores, autoridades universitarias y participantes en actividades de soporte académico, como es el caso de los bibliotecarios. Se entendió siempre que estas figuras deben participar colaborativamente, creando entornos o comunidades de aprendizaje para los

estudiantes, en donde los participantes comparten un objeto apreciado como es el conocimiento, el cual se comunica a través de información.

El trabajo buscó centrarse en las perspectivas y los problemas para diseñar un sistema de estándares para evaluar las competencias informativas en instituciones de educación superior (IES) mexicanas. Las características que presenta el sistema educativo del país, las universidades, los estudiantes y las bibliotecas - que de alguna forma determinan la posibilidad de establecer y seguir un sistema de evaluación con base en normas o estándares- se trataron solamente de identificar y describir, sin pretender explicar sus orígenes y mucho menos plantear soluciones a los problemas existentes.

En el contexto del sistema educativo superior mexicano, el referente que se siguió al tratar de determinar la viabilidad de definir e implementar un sistema de normas o estándares sobre competencias informativas, fue el de las peculiaridades de las universidades autónomas y públicas, que funcionan fundamentalmente gracias a las aportaciones de los gobiernos federal y estatales. A pesar de lo reducido de su número (45 instituciones) según reporte de octubre del 2003,⁵ estas universidades atendían al 50 por ciento de la investigación del país, al 52 por ciento de los estudiantes de licenciatura y al 48 por ciento de los estudiantes de posgrado. Es muy posible que estas cifras se hayan incrementado en los últimos años, ante los esfuerzos del gobierno federal por ampliar la cobertura, así como por la reducción en la matrícula en las universidades particulares como resultado de la crisis económica. Por otra parte, se trata de un sector en el que puede apreciarse que en los últimos años se ha logrado una mayor unidad de dirección y de observancia de políticas públicas.

⁵ México. Secretaría de Educación Pública. *Informe nacional sobre la educación superior en México*. México: SEP, 2003. 151 p. [En línea]. <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/nacionales/mexico/Informe%20Nacional%20Mexico.pdf> (Consultada el 12 de enero de 2008), 47.

Un aspecto sobresaliente en esta investigación es la íntima relación que se estableció con temas educativos, el autor debió profundizar en aspectos propios de la educación que difícilmente pueden estudiarse en un programa de formación bibliotecaria. Para el autor ha quedado claro que los bibliotecarios académicos tienen enfrente el enorme reto de aprender más sobre temas de administración de la educación superior, didáctica, pedagogía, psicología del aprendizaje y otros semejantes; de no hacerlo, correrán el riesgo de ser excluidos o tener una participación marginal en las comunidades de aprendizaje que se forman en las universidades para crear, transmitir, expandir y divulgar el conocimiento.

Cobertura geográfica

Por su carácter, el estudio privilegió aspectos teóricos; pero puede decirse también que tuvo como punto de referencia geográfica a nuestro país. En un primer momento se consideró deseable extender el alcance del estudio para tratar de lograr una visión latinoamericana; seguramente esto es importante, pero lograrlo corresponderá a posteriores esfuerzos, probablemente con el concurso de varios estudiosos.

Lo anterior significa que cuando se estudiaron las experiencias de otros países en materia de programas de educación de usuarios y específicamente en la construcción o adopción de normas y estándares para desarrollar y evaluar competencias informativas, se hizo siempre pensando en como sería posible trasladarlas a las realidades de México.

Cobertura temporal

Sin establecer límites tajantes en ninguno de los aspectos que se mencionan a continuación, se previó desde etapas iniciales de la investigación que sería conveniente revisar y analizar literatura publicada en los últimos 35 o 40 años acerca de los temas de educación de usuarios. La adopción de este referente

obedece a que algunos autores, como Farber⁶ observan que el principio de la década de 1970 marcó un incremento sustancial del interés en estos temas, con el consiguiente aumento en la producción de literatura. Este mayor interés se hace evidente por el hecho de que entre 1958 y 1971 se publicaban un promedio de 35 artículos anuales sobre estos temas, mientras que en 1974 *Library Literature* enlistó más de 70. Por otra parte, en 1972 se funda LOEX, un consorcio interinstitucional que promueve una diversidad de acciones sobre la educación de los usuarios de la información; también en esa fecha se forma la Library Instruction Round Table y la Bibliographic Instruction Section de la ACRL.

Cómo ya se mencionó, estos referentes temporales no son estrictos y no se descartó la posibilidad de incluir la lectura de documentos sobresalientes de la literatura publicados con anterioridad, fue el caso de la revisión del mensaje dirigido por el filósofo Ortega y Gasset a los asistentes al Congreso Internacional de Bibliotecarios en el día de su inauguración, en mayo de 1935.⁷

El mismo referente temporal fue considerado para analizar el concepto que se ha tenido y se tiene sobre la función de las normas y estándares, así como sobre los elementos que deben considerarse al integrarlos, desde una perspectiva general, incluyendo la revisión del posible papel esperado de éstos dentro de la bibliotecología. La aplicación de estándares para evaluar los avances y resultados de la educación se analizaron especialmente a partir del inicio de la década de los 90, en que sobre todo en los Estados Unidos se dio un fuerte auge al uso de estos instrumentos.

⁶ Evan Farber. "College Libraries and the Teaching/Learning Process: a 25 Year Reflection". *The Journal of Academic Librarianship*, Vol. 25 No. 3, May, 1999. Pp. 171-177, 172.

⁷ José Ortega y Gasset. "Misión del bibliotecario". En su *Misión del bibliotecario y otros ensayos*. 2ª. ed. Madrid: Revista de Occidente, 1967, 209-234.

Por otra parte, se estableció como un referente temporal adecuado, con la flexibilidad necesaria, el hacer un seguimiento de los cambios más importantes que se han dado en los últimos quince años en el mundo sobre la concepción de lo que es o debe ser la educación superior y como resultan más efectivos los procesos de transmisión y apropiación del conocimiento, incluyendo las nuevas expectativas acerca de lo que debe ser la función de las bibliotecas en los modelos más vanguardistas de educación.

En el caso de los planteamientos teóricos que explican cómo se dan los procesos de apropiación del conocimiento, se consideró conveniente revisar las grandes corrientes educativas, a través de documentos sintéticos y comprensivos de la literatura internacional de los últimos cincuenta años. El tema es por sí mismo extremadamente amplio, por lo que solamente se cubrió de una manera general.

Otros dos aspectos que requirieron una revisión retrospectiva de aproximadamente dos décadas, aunque no tan exhaustiva, fue el análisis de las políticas y los procesos de evaluación académica, con especial enfoque en revisar la función que han jugado o se ha esperado de los modelos de estándares, así como la adopción de competencias terminales como punto de referencia en la determinación y evaluación de los objetivos del aprendizaje.

Metodología

Por el nivel académico en el que está planteada esta investigación, se comprende que se privilegió el análisis de los aspectos teóricos que se identificaron como necesarios para estudiar y entender el problema. Esto se considera especialmente relevante porque los estándares sobre competencias informativas que actualmente son más conocidas provienen de países sajones (Estados Unidos, Reino Unido y Australia) en donde la bibliotecología, al igual que otras profesiones, parece estar revestida de un espíritu pragmático. De hecho, una de las principales dificultades del estudio lo constituyó el encontrar literatura que explicara cuales fueron los criterios o las bases teóricas en las que se apoyó el

desarrollo de los estándares sobre competencias informativas en los países mencionados.

La investigación se basó fundamentalmente en el análisis documental y en gran medida consistió en un esfuerzo de integración de una diversidad de conocimientos provenientes de diversas disciplinas, a los que era necesario encontrar una articulación con la bibliotecología en general y en particular con los programas de educación de los usuarios de la información.

La aproximación al tema de investigación se dio en una primera parte a través del método deductivo, considerando que los estándares en general son esfuerzos del ser humano para establecer modelos que, con cierto margen de flexibilidad, se supone que son aplicables para la mayoría de los casos. Siguiendo este método, se buscó analizar los elementos esenciales de esos modelos construidos y apoyados por la sociedad.

En una segunda etapa el método a seguir fue el inductivo: a partir de modelos de estándares de interés para esta investigación, como son los que fueron desarrollados por la ACRL, por el Consejo Australiano de Bibliotecas Universitarias y posteriormente las desarrolladas en México, se revisó de que manera estos instrumentos cumplen con un modelo general de lo que deben ser las normas. También tuvo un enfoque cualitativo y una perspectiva inductiva el análisis de los elementos que pueden influir en la implementación de un sistema de normas como las de alfabetización informativa, cuando se pretende implantarlas en instituciones de educación superior mexicanas, con realidades culturales, económicas y sociales diferentes entre sí.

1. LA EDUCACIÓN DE LOS USUARIOS DE LA INFORMACIÓN, FACTORES QUE HAN IMPULSADO SU DESARROLLO Y SUS IMPLICACIONES EN LA BIBLIOTECOLOGÍA

En este apartado se busca establecer un marco conceptual y de referencia general sobre los programas de educación de los usuarios de la información, describir los factores del entorno mundial que han hecho evidente la necesidad de fortalecer estos programas, así como hacer algunas reflexiones sobre sus implicaciones en el rol actual y el esperado de los profesionales de la información.

1.1 La educación de los usuarios, concepto y terminología relacionada

Es importante anticipar que al adoptar y utilizar algunos de los términos más comúnmente mencionados para referirse a la educación de los usuarios de la información, no se pretende considerarlos como los únicos válidos o los más correctos. En México, al igual que en otros países, existe aún bastante polémica sobre el alcance y validez de los diferentes términos empleados para referirse a las actividades, experiencias, o estados relacionados con el desarrollo de las capacidades para manejar información. Se está de acuerdo con lo planteado por autores como Owusu-Ansah,⁸ quien considera que se ha derramado mucha tinta tratando de convencer sobre cual es el término más correcto, cuando sustituir un término por otro solamente cambia el nombre o el descriptor asignado al concepto, pero sin transformar o clarificar mejor el fenómeno que identifica.

Los términos que se utilizan más frecuentemente son: *formación de usuarios*, *educación de usuarios*, *instrucción bibliográfica*, *desarrollo de habilidades informativas*, *alfabetización informativa o informacional* y, más recientemente, *desarrollo de competencias informativas*. Sin embargo, para el caso de esta

⁸ Edward K. Owusu-Ansah. "Debating definitions of information literacy: enough is enough!". *Library Review*, Vol. 55, No. 6, 2005, pp 366-374, 366.

exposición, la adopción y uso de algunos de estos términos o conceptos siguió criterios más bien de tipo pragmático.

En una obra bastante conocida para los bibliotecarios mexicanos y latinoamericanos, por la traducción que se hizo al español, Wilson⁹ proporciona una descripción breve sobre los principales términos utilizados en los programas de instrucción, aunque obviamente se refiere a los que se utilizan en las bibliotecas de Estados Unidos, donde parece haber una menor confusión semántica. Wilson habla de:

1. Orientación bibliotecaria (Library Orientation)
2. Instrucción bibliotecaria (Library Instruction)
3. Instrucción bibliográfica (Bibliographic Instruction)
4. Educación para el manejo de la información (Information Management Education).

Para Wilson, y otros autores, estos conceptos no solamente deben verse como variaciones semánticas, sino también como un reflejo de la evolución que se ha registrado en la práctica, donde cada vez las actividades y tareas relacionadas con la educación de los usuarios se han tornado más complejas.

En México, la mayor discusión parece darse sobre si el término más adecuado es el de *educación de usuarios* o *formación de usuarios*. Este último término, de acuerdo con una nota de Compton García Fuentes, traductor del libro *Introducción general al servicio de consulta*,¹⁰ proviene de la corriente psicopedagógica francesa de la formatividad que se basa en el cognoscitivismo y enfatiza el

⁹ Lizabeth A. Wilson. "La instrucción como servicio de consulta" En: Bopp, Richard. E. y Linda C. Smith, comps. *Introducción general al servicio de consulta: libro de texto para el estudiante de bibliotecología y manual para el bibliotecario de consulta*. México: UNAM: Alfabeta: IC, 2000. 420 p., 101-126, 103.

¹⁰ Richard E. Bopp y Linda C. Smith. *Introducción general al servicio de consulta*, 2000. La nota aparece en la p. 101 de la obra referida.

aprendizaje significativo. En la misma nota se refiere al lector a una obra de Bernard Honoré: *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*.

Esta aseveración de Compton García parece ser cierta en cuanto a que efectivamente el término formación es utilizado ampliamente en el sistema educativo de Francia. De hecho el término que parece utilizarse más en Francia para referirse a la educación de los usuarios de la información es el de *Formation a la Maitrise de L'information*, mientras que en la literatura sobre educación escrita en inglés, el término formatividad es casi desconocido, según una revisión realizada en la base de datos de ERIC.

Sin embargo, cuesta trabajo pensar en que el término *formación de usuarios* se haya consolidado en México gracias a la obra de Honoré y como resultado de la influencia de la corriente de la formatividad. En esta investigación hubo también la oportunidad de revisar la base de datos bibliográfica más grande del mundo, *WorldCat*, donde se encontró un solo libro que hace referencia a este término, precisamente el libro de Honoré.¹¹ Sin pretender asegurarlo, es muy posible que el concepto de *formación de usuarios* cobró auge gracias a la influencia de UNESCO, con sede en París, a través del Programa General de Información, el cual fue sustituido en el año 2000 por el Programa Información para Todos.

En este estudio, se tomó la decisión de utilizar principalmente el término de *educación de usuarios* para referirse en un sentido amplio a los procesos, a las actividades y a los resultados derivados que permiten a los individuos, en este caso estudiantes universitarios, avanzar en el dominio de las competencias necesarias para explotar mejor la información. En el concepto se engloban tanto las actividades realizadas por agentes externos a la persona y que inciden sobre ella, como es el caso del trabajo de los bibliotecarios, así como el resultado de las

¹¹ La revisión se hizo el 8 de febrero de 2008, en <http://www.worldcat.org/>.

propias iniciativas y del trabajo personal del individuo. En este sentido, se le dará al concepto un alcance semejante al de *formación de usuarios*, considerado por Hernández Salazar¹² como el más adecuado. Esta misma autora plantea que los términos de *formación de usuarios* y de *educación de usuarios* son considerados por algunos autores como sinónimos. Así lo hace el ya referido Programa General de Información de la UNESCO,¹³ que los define como:

... todo proyecto o programa destinado a orientar e instruir a los usuarios actuales y potenciales, individual o colectivamente, con el objetivo de facilitar: a) el reconocimiento de sus propias necesidades de información; b) la formulación de estas necesidades; c) la utilización efectiva y eficaz de los servicios de información, así como d) la evaluación de estos servicios.

Sin embargo, ya en la práctica y de acuerdo con la apreciación de Hernández Salazar, compartida por este autor, tanto al concepto de *educación de usuarios* como al de *instrucción bibliográfica* se les ha dado la connotación de que se refieren a programas o actividades que las bibliotecas diseñan y ponen en práctica para educar o instruir a los usuarios, suministrando externamente conocimientos y habilidades, pero que no necesariamente parten de una conciencia e iniciativa de los usuarios, aspecto este último que se entiende que si está presente en el concepto de *formación de usuarios* y en el de *alfabetización informativa*.¹⁴ Este autor coincide con Hernández Salazar en cuanto a que la perspectiva de “suministrar” externamente a los usuarios conocimientos sobre la información y su uso, no debe ser ya de interés de la bibliotecología, pues lo más importante es lograr que las personas tengan conciencia de la importancia de la información, que la necesidad salga de ellas y que busquen como cubrirla.¹⁵ Los programas de *educación de usuarios* concuerdan con las teorías cognoscitivas del aprendizaje,

¹² Patricia Hernández Salazar. *La formación de los usuarios de información en instituciones de educación superior*. México: UNAM, 1998. (Cuadernos; 4. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas) 70 p., 9-11.

¹³ Jacques Tocatlian. “Formación de usuarios de la información: programas, problemas y perspectivas”. En: *Boletín de la UNESCO para las bibliotecas*, 1978. p. 382. Citado por Hernández Salazar, Patricia. *La formación de los usuarios de información en instituciones de educación superior*, 1998. 70p. (Cuadernos; 4. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas), 7.

¹⁴ Hernández Salazar, 9-11.

¹⁵ *Ibíd.*, 8.

en las que éste es considerado como "... un acto individual, relacionado con la estructura conceptual y de conocimientos de cada individuo".¹⁶

Una razón adicional y muy importante para preferir el término de *educación de usuarios*, fue que el estudio estuvo referido a un entorno meramente educativo, centrado en el nivel superior; en donde la misión de las universidades implica el estar cotidianamente planteando estrategias y acciones que buscan influir sobre las conductas de los individuos, en este caso estudiantes de educación superior, para que se inserten exitosamente en el contexto social y cultural al que pertenecen.

El término de *Information skills* es utilizado consistentemente en la literatura del Reino Unido en los últimos años. En México ha sido ampliamente difundido por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, dónde fue traducido y adaptado como *Desarrollo de Habilidades Informativas* para resaltar el aspecto práctico de las sesiones de educación de usuarios que se establecieron respaldados en el uso de centros de cómputo. Sin embargo, se reconoce que al hablar de *desarrollo de habilidades informativas*, en rigor se está haciendo referencia solamente a una parte de los elementos que integran un proceso de educación, en el que deben agregarse también los conocimientos y las actitudes de los estudiantes para poder hablar de competencias.

1.1.1 ¿Por qué hablar de competencias informativas?

Un concepto de reciente cuño que igualmente se estará utilizando constantemente en este documento es el de *desarrollo de competencias informativas*. El término *competencias informativas* ha tenido un uso creciente en la literatura en los últimos años, seguramente por influencia de los nuevos modelos de educación que toman como punto de referencia las competencias que deben demostrar los estudiantes. Bastaría hacer una búsqueda en una base de datos importante, o en

¹⁶ *Ibíd.*, x.

Internet libre, usando las palabras “information” y “competences” o “competencies” para encontrar bastantes artículos escritos en los que se ha adoptado este término. Dos ejemplos importantes pueden verse en un ambicioso proyecto emprendido en el estado de California por la junta de gobernadores de los colegios de la comunidad (community colleges), la Universidad Estatal de California y la Universidad de California, con el título de: *Academic Literacy: a Statement of Competencies Expected of Students Entering California’s Public Colleges and Universities*.¹⁷ Otro ejemplo muy concreto es el de la propia ACRL, que en el título de sus estándares sobre alfabetización informativa para estudiantes universitarios decidió utilizar el término competencias.

A reserva de que en otro apartado se brindan mayores detalles sobre lo que el concepto de competencias implica, al hablar de *desarrollo de competencias informativas* en este documento se hace referencia a los programas, actividades y experiencias que se refieren a la educación de los usuarios, pero desde una perspectiva donde se esperará que el usuario pueda, al final de una actividad, programa, curso, etc., demostrar ante terceros que ha reunido conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el aprovechamiento de los recursos informativos, y que puede manejarlos adecuadamente para traducirlos en la obtención de metas y resultados tangibles.¹⁸

1.1.2 Origen del término Alfabetización Informativa

El término alfabetización informativa, alfabetización informacional, o alfabetización en el uso de la información, como también ha sido traducido, proviene de *Information Literacy*, atribuido a Paul Zurkowski, quien lo utilizó en un reporte hecho en 1974 a la National Commission on Libraries and Information Science, en el

¹⁷ Intersegmental Committee of the Academic Senates of the California Community Colleges, the California State University, and the University of California. *Academic Literacy: a Statement of Competencies Expected of Students Entering California’s Public Colleges and Universities*. Sacramento Calif: Intersegmental Committee of the Academic Senates, 2002. 88 p.

¹⁸ Frederik T. Evers, James C. Rush and Iris Berdrow. *The Bases of Competence: Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Josey-Bass Publishers, 1998. xxviii, 273 p., 27.

que describía las principales habilidades que deberían tener los empleados del creciente sector de los servicios en los Estados Unidos. Según Zurkowski:¹⁹

La persona entrenada para aplicar los recursos de información en su trabajo puede ser llamada alfabeta en el uso de información. Esta persona ha aprendido técnicas y habilidades para utilizar un amplio rango de herramientas informativas ... al moldear soluciones informativas para sus problemas.

El término *Information Literacy* se ha extendido por todo el mundo en los últimos años, con un contexto semántico bastante amplio y aplicándose a prácticamente todos los sectores. En la acepción que generalmente se le otorga se hace referencia “del potencial del usuario para adquirir el control sobre los recursos de la información mediante el desarrollo de sus habilidades y conocimientos en la gestión de la información”, según Angulo.²⁰ En este sentido, es importante aclarar que este potencial no se espera que sea desarrollado como resultado exclusivamente del trabajo de los bibliotecarios, sino con el concurso de otras figuras e instituciones y producto también de la propia iniciativa y experiencias del individuo.

Alguien con bastante autoridad sobre este tema: Patricia S. Breivik²¹ destaca una particularidad del concepto de alfabetización informativa muy importante, desde su perspectiva: “la alfabetización informativa es un producto. Es un producto del aprendizaje del estudiante. No tiene que ver con los estímulos o insumos, tiene

¹⁹ Cushla Kapitske. “Information Literacy: a Positivist Epistemology and Politics of Outformation”. *Educational Theory*. Vol. 3, No. 1, Winter 2003, pp. 37-53, 39.

²⁰ Noel Angulo Marcial. “Normas en competencias informativas”. *Biblioteconomía i Documentacio*. No. 11, diciembre 2003. [En línea]. http://www2.ub.es/bid/consulta_articulos.php?fichero=11angul1.htm (Consultada el 21 de junio de 2004).

²¹ Patricia S. Breivik. “Information Literacy for the Skeptical Library Director.” *IATUL Conference Proceedings, Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia, 3rd - 7th July, 2000: Virtual Libraries: Virtual Communities*. [En línea] http://iatul.org/conference/proceedings/vol10/papers/breivik_full.html (Consultada el 16 de noviembre de 2006), 7-8.

“Librarians as More (Far More) Than Teachers”, Abstract. Ponencia presentada en *Creating Knowledge III: Information Literacy, Bridging the Gap between Teaching and Learning - Promoting the Educational Role of the Librarian*. Akureyri, Iceland: September 25-26, 2003.

que ver con lo que la gente puede hacer después de haber recibido esos estímulos o insumos”.

Es notorio que existe una diversidad de opiniones acerca del alcance del término alfabetización informativa o *information literacy*, Maughan,²² refiere que Beherens consideraba que en los últimos años de la década de los 80 se había consolidado el concepto de alfabetización informativa al pasarse de un paradigma basado en las bibliotecas a otro basado en la información. Maughan propone otra diferencia, que suena muy interesante, cuando dice que la instrucción bibliográfica y las habilidades informativas se refieren a competencias de orden inferior –de acuerdo con la Taxonomía de Bloom- mientras que cuando se habla de alfabetización informativa se están incluyendo además competencias de orden superior.

Sin embargo, en países como el nuestro, el término alfabetización informativa o informacional aún genera confusión, porque la palabra alfabetización regularmente se refiere a las capacidades mínimas para leer y escribir, así como a las tareas necesarias para enseñar estas capacidades. Una situación semejante se presenta en Francia, en donde, como ya se mencionó, se ha adoptado el término *Formation a la Maitrise de l'information*²³ Es interesante saber que incluso en los Estados Unidos han surgido propuestas para cambiar el término de *Information literacy*, sugiriendo que se sustituya por ejemplo por el de *Information fluency*, con el argumento de que el primero pudiera tener una carga negativa, pues pareciera denotar una deficiencia de quienes participan en programas relacionados, pues son “analfabetas”, mientras que *Information fluency* daría la idea de que los individuos solamente están tratando de mejorar sus competencias en el manejo de información.²⁴

²² Patricia David Maughan. “Assessing Information Literacy among Undergraduates: A Discussion of the Literature and the University of California-Berkeley Assessment Experience”. *College & Research Libraries*, January 2001, p. 71-85.

²³ Sylvie Chevillote, coord. *La formation a la maitrise de l'information a l'heure européenne: problemes et perspectives*. [Paris] : Ecole Nationale Superieure des Sciences de l'Information et des Bibliotheques, 2003, 24-25.

²⁴ Nandita Mani. “On My Mind: from Information Literacy to Information Fluency”. *American Libraries*, February 2004. p. 30.

Un poco a manera de síntesis, en esta investigación se determinó utilizar principalmente los términos de educación de usuarios y desarrollo de competencias informativas, dándoles un sentido y alcance equivalente. Se utilizará igualmente el de alfabetización informativa, para referirse a programas que rebasan los ámbitos universitarios y tienen una perspectiva para toda la vida y en referencia también a la forma en que los resultados de estos programas se manifiestan.

1.1.3 Niveles

En los programas de educación de usuarios pueden incluirse, de acuerdo con Hernández Salazar²⁵ actividades de diversa duración e intensidad, las cuales podrían ser divididas en tres niveles, relacionados con el proceso cognoscitivo de aprendizaje significativo.

Primer nivel: **Comunicación de conceptos relacionados con la información.** El objetivo general de este nivel es sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la información.

Segundo nivel: **Orientación.** Provee información general acerca de un centro o servicio de información.

Tercer nivel: **Instrucción.** Posibilita la explotación adecuada de los recursos de información existentes, dentro de la biblioteca o fuera de ésta. El objetivo es adiestrar en el uso de los recursos de información específicos y técnicas de búsqueda.

1.1.4 Una responsabilidad compartida

²⁵ Patricia Hernández Salazar. *La formación de los usuarios de información en instituciones de educación superior*. México: UNAM, 1998. (Cuadernos; 4. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas). 70 p., 12-13.

Un aspecto en el que parece haber consenso cuando se habla de las diferencias en los alcances y en los sentidos de los distintos términos y conceptos relacionados con la alfabetización informativa, es que involucra necesariamente a participantes que van más allá de las aulas y más allá de las bibliotecas.

En el Informe Final del Comité Presidencial de la International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA),²⁶ documento con el que este organismo pretende establecer la agenda internacional de trabajo con respecto a programas de alfabetización informativa, identifica seis grupos de profesionales que deben trabajar colaborativamente para lograr el éxito en estos programas:

- a. Profesores, maestros
- b. Profesionales de las bibliotecas y de la información
- c. Profesionales de las tecnologías educativas, especialistas en medios, diseñadores de programas de instrucción
- d. Profesionales relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- e. Profesionales y agentes de desarrollo comunitario y de programas sociales
- f. Personal de atención a los alumnos y otros grupos de apoyo al éxito académico de los estudiantes.

Lo anterior significa igualmente que deben desarrollarse o adoptarse instrumentos que permitan evaluar los avances alcanzados en los programas de alfabetización informativa, tomando en cuenta que estos avances se presentarán como resultado de un trabajo realizado colaborativo.

1.2 Relación con otras formas de alfabetización

²⁶ IFLA. Comité Presidencial de la IFLA para la Agenda Internacional sobre la Alfabetización a lo Largo de la Vida. Informe Final. 2005, pp. 9-10.

Algunos autores, como Bawden²⁷ han hecho un esfuerzo para tratar de establecer una relación entre diferentes habilidades relacionadas o cercanas a la alfabetización en información. Es común que se haga referencia a este conjunto de habilidades como una forma de alfabetización, entendida ésta no solamente como la capacidad para leer y escribir, sino como la de realizar las tareas necesarias para desempeñarse adecuadamente en un determinado contexto. Es así que Bawden analiza la relación entre la alfabetización informativa, con las siguientes formas de alfabetización:

- Alfabetización bibliotecaria (Library Literacy)
- Alfabetización en medios (Media Literacy)
- Alfabetización informática (Computer Literacy)

En ocasiones se hace referencia a la alfabetización informática en un sentido más amplio, para incluir a las tecnologías de la información y la comunicación. Sobre esta relación particular entre la alfabetización informativa y la alfabetización informática se ha escrito bastante, buscando determinar cuál comprende a cuál. Es común encontrar personas, incluyendo estudiantes universitarios, que piensan que un adecuado manejo de la información está garantizado si logran un buen dominio en el manejo de las computadoras y otras tecnologías de la información y la comunicación. Esta es una visión errónea, pues hay que recordar que cuando se habla de competencias informativas se hace referencia no solamente a habilidades y conocimientos, sino también a actitudes, las cuales no se darán como resultado de saber utilizar las tecnologías. De hecho, hay ciertas habilidades muy importantes para manejar eficientemente la información que tampoco se derivarán de la alfabetización informática, nos referimos a las habilidades del

²⁷ David Bawden. *Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital*, Trad. de Piedad Fernández y Jose A. Gómez Hernández. *Anales de Documentación*, No. 5, 2002 pp. 361-408 [En línea] <http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0521.pdf> (Consultada el 8 de enero de 2008).

pensamiento, necesarias para analizar, evaluar, hacer inferencias, generalizar, sintetizar, etc., a partir de la información revisada.

Sobre este tema, los redactores de los estándares de ACRL debieron establecer una posición, afirmando que:

La alfabetización informativa está relacionada con las habilidades para manejar las tecnologías de la información, pero tiene implicaciones más amplias para el individuo y para la sociedad. Las habilidades para el manejo de las tecnologías de la información capacitan al individuo para usar computadoras, software, aplicaciones, bases de datos y otras tecnologías para cumplir con una amplia variedad de metas académicas, laborales o personales. Los individuos alfabetas en información necesariamente desarrollan algunas habilidades para el manejo de las tecnologías de la información. ... Aunque la alfabetización en información muestra un significativo traslape con las habilidades para el manejo de las tecnologías de la información, es un área de competencias diferente y más amplia. En forma creciente, las habilidades para el manejo de las tecnologías de la información se entretajan y dan soporte a la alfabetización informativa.²⁸

En un documento escrito por Fransman²⁹ y divulgado por la UNESCO, la relación de competencias o alfabetismos que permiten tener acceso a la información y al conocimiento incluye las siguientes:

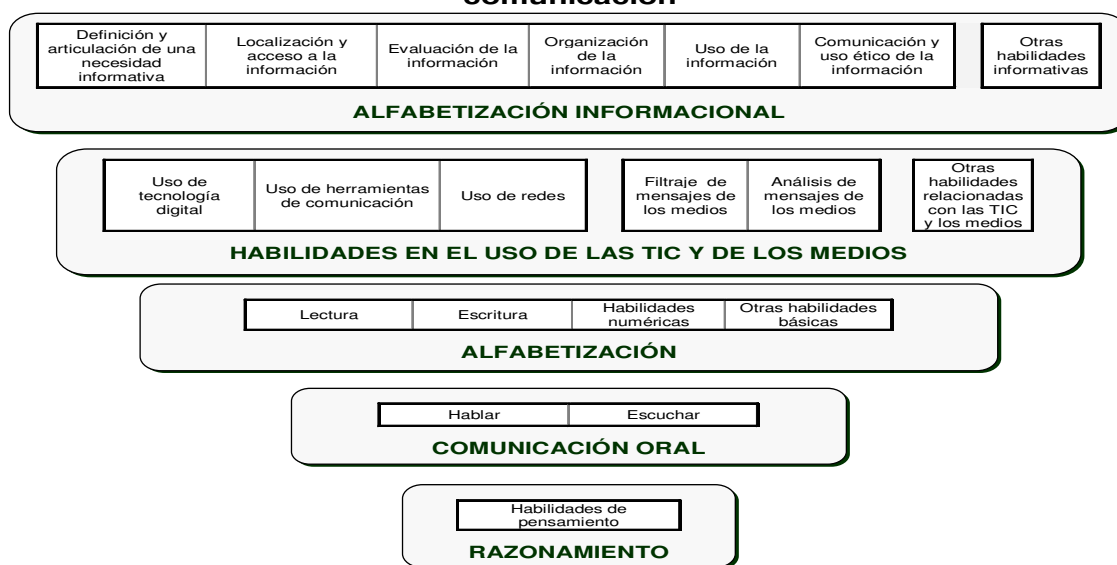
- a. Alfabetización informativa
- b. Alfabetización en (nuevos) medios de comunicación
- c. Alfabetización digital/cómputo/TIC
- d. Alfabetización visual
- e. Alfabetización en medio ambiente
- f. Alfabetización en política/civismo/ciudadanía
- g. Alfabetización cultural.

²⁸ ACRL. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education: Standards, Performance Indicators, and Outcomes*. Chicago, ACRL, ALA, 2000. 8p. [En línea]. <http://www.ala.org/acrl/ilstandar> (Consultada en septiembre de 2007), 3.

²⁹ Jude Fransman. *Understanding Literacy: a Concept Paper*. Paris: UNESCO, 2005. 31p., 9-10.

Por su parte, en una representación más desarrollada, Catts y Lau³⁰ comparten con Cristóbal Pasadas la idea de que la alfabetización informativa es un elemento central en muchos modelos de competencias para adultos. Para estos autores, en la base de todas las competencias están las de razonamiento, seguidas en el siguiente nivel por las competencias para comunicarse verbalmente, es decir hablar y escuchar; enseguida vendrían las competencias de alfabetización: leer, escribir, manejo de números y otras. En un nivel inmediato superior se encontrarían las competencias para manejar tecnologías de la información y por último, en la parte superior, las competencias para el manejo de información. Esto se aprecia mejor en la gráfica No. 1.

Gráfica 1
Mapa de habilidades de comunicación
Constelación de habilidades de comunicación



Tomado de: Ralph Catts and Jesus Lau. *Towards Information Literacy Indicators*. Paris:UNESCO, 2008

1.2.1 Alfabetización académica

En el transcurso de esta investigación se encontró con otro concepto en desarrollo que igualmente puede considerarse estrechamente vinculado con la alfabetización

³⁰ Ralph Catts and Jesus Lau. *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO, 2008. 46 p., 18.

informativa, se trata de la “alfabetización académica” (academic literacy), relacionada con el conjunto de capacidades que los estudiantes deben desarrollar y poner en práctica para lograr el éxito escolar. Inicialmente planteado para ambientes universitarios, se han publicado algunas propuestas para trasladarlo a otros niveles inferiores de educación.

El listado de estas capacidades puede ser muy extenso aunque, como sucedió en el caso del documento generado por un comité intersectorial con representantes de los colegios de la comunidad en California, la Universidad Estatal de California y la Universidad de California,³¹ pueden agruparse en los siguientes grandes rubros:

- Fomento de hábitos mentales esenciales para el éxito
- Establecimiento de vínculos entre la lectura y la escritura
- Competencias de lectura
- Competencias de escritura
- Competencias para hablar y escuchar en entornos académicos
- Competencias tecnológicas.

Carlino³² asegura que el concepto de alfabetización académica surgió en la década de los 90 y que se refiere al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. Igualmente, se refiere, dice esta autora, al proceso por el cual una persona llega a pertenecer a una comunidad científica, a través de apropiarse de sus formas de operación.

³¹ Intersegmental Committee of the Academic Senates of the California Community Colleges, the California State University, and the University of California. *Academic Literacy A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*. Sacramento, Calif. Intersegmental Comité of Academia Senates, 2002. 88 p., 38-42.

³² Paula Carlino. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: FCE, 2010.

Otro concepto relacionado, que también fue encontrado a lo largo de esta investigación, es el de “estándares académicos” (academic standards) que de acuerdo con el tesoro de ERIC se refieren a: “Los criterios establecidos por una institución educativa para determinar los niveles en que se han alcanzado los logros de los estudiantes”.³³ Como puede colegirse, los estándares para evaluar las competencias informativas de los estudiantes podrían llegar a formar parte de estos estándares académicos.

1.2.2 Competencias para el Siglo XXI

Esta es otra forma de referirse a un conjunto de competencias o alfabetismos para tener éxito en los procesos de aprendizaje, en un mundo con profundas transformaciones en todos los ámbitos. Como es de suponerse, no existe un consenso sobre cuántas y cuáles son estas competencias. En muchos casos, se trata de las mismas competencias, alfabetismos o habilidades enlistados en párrafos anteriores. En otros casos, se integran algunas competencias que no están estrechamente relacionadas con el acceso a la información y al conocimiento, pero que sí son necesarias para el éxito académico. El National Council of Teachers of English,³⁴ por ejemplo, clasifica estas habilidades en tres grandes conjuntos:

1. Habilidades informativas, en el uso de los medios y de las tecnologías
2. Habilidades para el aprendizaje y la innovación
3. Habilidades de vida y carrera.

En el apartado 3.10, se describe con más detalle una serie de competencias identificadas por diferentes organismos y estudiosos del tema como muy relevantes para asegurar que los estudiantes y futuros profesionistas puedan

³³ La consulta se realizó en el portal de ERIC: <http://www.eric.ed.gov/> el 25 de mayo de 2008.

³⁴ National Council of Teachers of English. *21st-Century Literacies*, Urbana, Ill: NCTE, 2007. 8 p. [En línea]. <http://www.ncte.org/library/files/Publications/Newspaper/Chron1107ResearchBrief.pdf> (Consultada el 15 de enero de 2008).

tener éxito, tanto en su vida laboral como en el ámbito personal, en la competitiva sociedad del siglo XXI.

1.2.3 El pensamiento crítico

En la literatura sobre el tema se repite constantemente que las habilidades de pensamiento, expresadas a través de un pensamiento crítico, constituyen un factor que complementa las competencias que participan en el manejo de la información. Al mismo tiempo, el pensamiento crítico de los estudiantes se favorece en su desarrollo en la medida en que éstos van aprendiendo a ser más autosuficientes en el proceso de aprendizaje, a través entre otras cosas de un uso más efectivo de los recursos de información.

Es por tanto necesario que los sistemas educativos se preocupen porque los estudiantes desarrollen este pensamiento crítico, aunque en la realidad existe aún poca teoría sobre cómo puede apoyarse este proceso. Igualmente, los profesionales de la información involucrados en programas de educación de los usuarios deben tratar de conocer más sobre este tema y sobre la forma en que pueden facilitar su desarrollo en los usuarios de la información.

1.3 La sociedad de la información y del conocimiento

Mucho se ha escrito sobre la importancia de la información y del conocimiento en la sociedad actual, desde perspectivas económicas, políticas, sociales e incluso humanísticas. Por algo, como lo señala Assumpta Bailac³⁵ la forma más común de referirse a la del Siglo XXI es a través del concepto de sociedad de la información o el de sociedad del conocimiento.

El uso de los dos conceptos se ha generalizado, aunque no siempre se establece la distinción que existe entre ellos. Por otra parte, el término de sociedad de la

³⁵ Assumpta Bailac. "Usuarios y profesionales de la biblioteca en el contexto de la nueva sociedad de la información". En: Rivera, María de los Angeles y Sergio López Ruelas, comps. *La calidad de los sistemas de información al servicio de la sociedad. Memorias del XI Coloquio Internacional de Bibliotecarios*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2005. pp. 21-35, 22.

información no es tan reciente como pudiera parecer a primera vista, pues se utilizaba hace más de 30 años; además, algunos autores, como Rodríguez Gallardo³⁶, advierten sobre la adopción de estos conceptos y términos sin la suficiente reflexión, pues seguramente las sociedades griegas o las de la edad de la ilustración, o la del Siglo de las Luces, no podrían calificarse de desinformadas, igualmente sería válido que surgieran entonces preguntas como: “¿Y después de la sociedad de la información vendrá una época de oscurantismo?”.

1.3.1 Origen del concepto de sociedad de la información

Armand Mattelart³⁷ asegura que el concepto sociedad de la información se utilizaba desde antes de que Internet se empezara a usar públicamente: en la Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) se usaba ya en 1975. En 1977, la empresa multinacional IBM promovía en su publicidad la idea de que la humanidad había transitado a un nuevo estatus, en el que manejar eficazmente la información (y por consiguiente las tecnologías relacionadas) se tornaba en un factor clave para el éxito de las personas y de los países. Otros momentos estratégicos para la consolidación del término, se dieron cuando el Vicepresidente de los Estados Unidos, Al Gore, en 1994, presentó un ambicioso proyecto para construir una infraestructura global de la información y en 1995, cuando los países más ricos del Grupo de los 7, adoptaron la frase “Sociedad Global de la Información”, al mismo tiempo que aceleraban la liberación de los mercados en el área de las telecomunicaciones.

El tema del origen del concepto parece complicarse cuando se analiza a más profundidad, según un estudio publicado por Duff³⁸ en el año 2000, en realidad

³⁶ Adolfo Rodríguez Gallardo. “¿Qué evaluar de los sistemas de información al servicio de la sociedad?”. En: Rivera, María de los Angeles y Sergio López Ruelas, comps. *La calidad de los sistemas de información*, pp. 117-131, 117.

³⁷ Armand Mattelart. “La sociedad de la información, concepto anterior a Internet”. *El Financiero*, lunes 4 de diciembre de 2000.

³⁸ Alistair S. Duff. *Information Society Studies*. London: Routledge, 2000, 204 p. (Routledge Research in information Technology and Society).

podría hablarse de varias tesis referidas a la sociedad de la información, cada una de ellas derivada de una perspectiva disciplinar diferente, siendo las principales la perspectiva económica, otra que pone mayormente atención a los flujos de comunicación y una más que se concentra principalmente en el desarrollo de las TIC. El propósito principal del libro de Duff, según sus propias palabras expresadas en la introducción, es el de tratar de establecer si efectivamente se justifica la aseveración de que “la sociedad de la información está aquí”.

Duff identifica, al igual que Mattelart, el respaldo a este término por parte de la OECD, derivado de su uso en la conferencia de 1975, pero considera que los antecedentes van más atrás. En 1970, la American Society for Information Science, ASIS, organizó su conferencia anual sobre el tema de “The Information Conscious Society”, que al menos en un nivel conceptual podría considerarse como sinónimo de sociedad de la información. Finalmente, los dos antecedentes más remotos reconocidos por Duff se refieren a un libro publicado por el influyente economista Fritz Machlup en 1962, *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, en el que el autor hablaba de la “industria del conocimiento”, el otro antecedente, más aceptado por Duff, tiene su origen en Japón, en donde el término exacto de “information society” se usaba ya desde 1964 y fue utilizado en los años que le siguieron para inspirar intensas reflexiones de la comunidad intelectual japonesa sobre la sociedad moderna.³⁹

1.3.2 La sociedad del conocimiento

Aunque el término de sociedad del conocimiento ha sido usado también desde hace más de 30 años, en muchas ocasiones dándole el mismo sentido y alcance que el de sociedad de la información, se coincide con quienes opinan que se refieren a dos conceptos diferentes. Cuando se habla de sociedad del conocimiento se hace referencia a un estadio más avanzado, el cual podrá alcanzarse, como dice la UNESCO⁴⁰ cuando la sociedad supere los aspectos

³⁹ *Ibíd.*, 2-4.

⁴⁰ UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO, 2005, 240 p. [En línea]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> (Consultada en febrero de 2007).

económicos, tecnológicos y de la producción de información, poniendo en el centro del escenario a los procesos sociales, al hombre mismo.

La UNESCO⁴¹ reconoce a Peter Drucker como quien planteó por primera vez, hacia 1969, la noción de “sociedad del conocimiento”, aunque en el decenio de 1990 sería profundizada a través de una serie de estudios publicados por investigadores como Robin Mansell o Nico Stehr. El concepto nació casi al mismo tiempo que los de “sociedades del aprendizaje” y de “educación a lo largo de toda la vida”, lo cual, dice la misma UNESCO, no es una casualidad. La noción de sociedad del conocimiento también está ligada estrechamente a los estudios sobre la sociedad de la información suscitados por el desarrollo de la cibernética, desde los años sesenta, así como por los tres libros que sobre la Era de la información fueron escritos por Castells, a finales de los noventa.⁴²

Los lectores de este documento seguramente tienen clara la diferencia entre información y conocimiento, pero no está por demás utilizar una cita de Bell⁴³ para recordarla:

... La información está formada por noticias, hechos, estadísticas, reportes, legislación, códigos de impuestos, decisiones judiciales, resoluciones y cosas por el estilo El conocimiento es interpretación en contexto, exégesis, relación y conceptualización, las formas de argumentar. Los resultados del conocimiento son teorías: el esfuerzo para establecer relaciones relevantes o conexiones entre los hechos, los datos y otro tipo de información en alguna forma coherente, y explicar las razones para esas generalizaciones.

Algunos autores, como el mismo Bell, siguen una perspectiva económica y proponen que podrá decirse que una sociedad estará trascendiendo de una sociedad de información a una sociedad de conocimiento, en la medida en que

⁴¹ *Ibid.*, 21 .

⁴² Manuel Castells. La era de la información: economía, sociedad y cultura. 3 vols. Madrid: Alianza Editorial, 1997-1998.

⁴³ Daniel Bell. “Gutenberg and the Computer: on Information, Knowledge and other Distinctions. 1985, citado por Duff, *Information Society Studies*, 154.

avance en indicadores como la cantidad de científicos o personas dedicadas a investigación y desarrollo o el porcentaje del producto interno bruto que se dedica a este tipo de actividades.

Hernández Salazar establece también algunos elementos que deberían tomarse en cuenta para definir lo que debe entenderse como Sociedad del conocimiento:⁴⁴

1. La presencia decidida de la ciencia y la tecnología para elevar sustancialmente sus capacidades para actuar
2. El seguimiento de reglas científicas para la producción del conocimiento
3. El hecho de estar en un proceso constante de preguntarse y buscar respuestas, que genera y almacena una gran cantidad de conocimiento
4. El hecho de seleccionar, organizar, interpretar su conocimiento haciendo un esfuerzo constante para extraer el significado que está más allá del que se percibe a primera vista.

Por su parte, Pantzar,⁴⁵ coordinador del Programa de Investigación en Información en Finlandia, propone que la humanidad deberá aprovechar la información que ha crecido exponencialmente y que ahora es más fácil de distribuir gracias a las tecnologías, para generar a partir de ella conocimiento útil que ayude a resolver problemas, reducir pobreza, desempleo, soledad, crímenes, inseguridad y guerra. En la medida en que las comunidades humanas tengan acceso a una mayor abundancia de información, dispondrán de materia prima suficiente para transformarla en conocimiento, en ese momento estaremos hablando de una Sociedad del conocimiento. Lo ideal es que posteriormente este conocimiento pueda ser transformado en sabiduría, con lo cual será posible distinguir entre lo bueno y lo malo, entre lo que es correcto y lo que no lo es, lo que eventualmente traerá como consecuencia el poder trascender hacia sociedades más justas.

⁴⁴ Patricia Hernández Salazar. "Las tecnologías de información y los paradigmas de la disciplina bibliotecológica y de información". En: Almada de Ascencio, Margarita, *et al. Contribución al desarrollo de la sociedad del conocimiento*. México: CUIB, 2002, pp 256-257, 257.

⁴⁵ Eero Pantzar. "Knowledge and Wisdom in the Information Age", *Foresight/ the Journal of Future Studies, Strategic Thinking and Policy*, Vol. 02, no. 02, Apr. 2000. pp. 230-236.

Regresando a la UNESCO, que sin duda tiene una gran autoridad para abordar estos temas, para este organismo: “La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. Sin embargo, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas”. En una sociedad del conocimiento, debe garantizarse el aprovechamiento compartido del saber, buscando que no queden sectores de la población sin acceso a este recurso y sin la posibilidad de aprovecharlo.⁴⁶

Es interesante observar que la UNESCO se refiere no a una sino a varias sociedades del conocimiento, así en plural, cuando regularmente se habla de ella en singular. La razón de esto es bastante congruente con su función, pues considera que aunque todas las sociedades coinciden en acercarse a una sociedad del conocimiento, seguirá habiendo una deseable diversidad en las aspiraciones, las posibilidades y las rutas que lleven a las distintas culturas del mundo a alcanzar este estadio.

Llama igualmente la atención que en el documento se utiliza en pocas ocasiones el término de brecha digital, lo anterior porque la UNESCO considera que este término se refiere solamente a uno de los problemas relacionados con la falta de acceso y el aprovechamiento de la información: el aspecto tecnológico, pero además de este factor, existen otros obstáculos de tipo cultural, político, ético, educativo, etc., que se engloban mejor en el concepto de *brecha cognitiva*.⁴⁷ Sin duda, uno de los obstáculos que impide el mejor aprovechamiento de la información tiene que ver con la ausencia o pobreza en las competencias informativas de los usuarios.

⁴⁶ UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO, 2005, 240p. [En línea]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> (Consultada en febrero de 2007), 17-18.

⁴⁷ *Ibid*, 23

Aunque no es posible garantizar que la evolución social siga la secuencia mencionada, se tiene la esperanza de que, más pronto que tarde, la información y el conocimiento hagan su aportación para alcanzar una sociedad más justa y más humana. Alcanzar este estadio implicará inversiones en infraestructura y en contenidos relacionados con información, pero igualmente importante será facilitar el acceso a estos bienes y lograr que la mayor parte de los ciudadanos sepan como transformar la información en conocimiento.

1.4 La concepción actual de la educación superior

Un momento trascendente en el desarrollo de la educación superior en el mundo se dio en 1998, con la publicación de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, publicada por la UNESCO.⁴⁸ En este documento se ratificaba que la misión y función de la educación superior, deben ser ahora las de constituirse en “... un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente”. La educación superior debe estar centrada en el estudiante, colocándolo en el primer plano de sus preocupaciones, en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, para que pueda integrarse plenamente en la sociedad mundial. La UNESCO también establece, en esta misma Declaración, que las universidades deben “... formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad ...”.

Planteamientos en este sentido pueden encontrarse en documentos fundamentales de la educación superior; redactados incluso antes de la Declaratoria de la UNESCO, por ejemplo, en la *Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*,⁴⁹ suscrita en 1996 por 25 países, donde se propone que:

⁴⁸ UNESCO. “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”. *Confluencia*. (México, D.F.) No. 68, octubre de 1998. pp. 16-22, 1.

⁴⁹ Tomado de Carlos Tünnerman B. *La educación superior frente al cambio*. San José, C. R.: CSUCA, 1997. 232 p.

La educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender Es necesario promover el espíritu de indagación, de manera que el estudiante esté dotado de las herramientas que le permitan la búsqueda sistemática y permanente del conocimiento; lo cual implica la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación. De este modo, los alumnos adquirirán los instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir y a ser.

Estas perspectivas, que sin duda tienen implícita la necesidad de que los estudiantes aprendan a hacer un manejo cada vez más efectivo de la información, son ampliamente respaldadas en México por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, según se constata con la lectura de *La educación superior en el Siglo XXI*,⁵⁰ en el que se asegura que las instituciones educativas se desenvuelven hoy en entornos cualitativamente distintos a aquéllos en que la mayoría de ellas iniciaron operaciones hace apenas algunas décadas. Ante situaciones, problemas y retos emergentes, las respuestas tendrán que darse bajo paradigmas novedosos, pues ya no serán viables las soluciones pensadas para condiciones de épocas pasadas.

Esta misma Asociación considera igualmente que la educación superior en México deberá cumplir en adelante una nueva función: las instituciones de educación superior se constituirán en puertas privilegiadas para acceder a la sociedad de la información; porque la educación ahora se concibe como un proceso integral, sin limitaciones temporales de edad; que se desarrolla a lo largo de toda la vida y va más allá del otorgamiento de títulos y de grados e implica, como ya se dijo, brindar las oportunidades para que los estudiantes aprendan a aprender: “La educación superior deberá, así, incorporar el paradigma de la educación permanente, que

⁵⁰ ANUIES. *La educación superior en el Siglo XX: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: La Asociación, 2000. 260p., 15.

implica dotar a los estudiantes de una disciplina intelectual bien cimentada para el autoaprendizaje en las diversas situaciones en que se encuentren”.⁵¹

Una buena forma de representar gráficamente las condiciones en que se da actualmente y las relaciones que se establecen en la educación superior la proponen Barraza Osuna, *et al*⁵² y se muestra en la gráfica 2. Existen varios elementos en esta gráfica que se consideran pertinentes: el estudiante aparece como centro del proceso, pero no trabajando individualmente, sino interactuando con otros estudiantes, en una red enfocada en el aprendizaje. En su entorno más inmediato, los estudiantes están rodeados de información, de un uso constante de las nuevas TIC y del conocimiento mismo. Todo esto en medio de un entorno más amplio, caracterizado por la globalización, la interdisciplinariedad –aunque consideramos que también debería hablarse de transdisciplinariedad– la complejidad y la incertidumbre.

Gráfica 2
Representación de los nuevos escenarios para la educación superior



Tomada de: Alán Josué Barraza Ozuna, *et al*. “Nueva pedagogía: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento”. *Enlace. Expresiones de la Sociedad Civil*. Vol. 4, No. 4, abril-junio de 2006.

⁵¹ *Ibíd.*, 18.

⁵² Alán Josué Barraza Ozuna, *et al*. “Nueva pedagogía: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento”. *Enlace. Expresiones de la Sociedad Civil*. Vol. 4, No. 4, abril-junio de 2006. [En línea]. http://www.organizacionessociales.segob.gob.mx/UAOS-Rev4/nueva_pedagogia.html (Consultada el 18 de abril de 2008).

La educación con base en competencias busca responder a los retos que presenta este nuevo entorno; el fortalecimiento de las competencias generales – entre las que se encuentran las relacionadas con el manejo efectivo de la información- constituye una de las estrategias más importantes. Autores como Bowden y Marton⁵³ lo explican en forma muy simple: si las instituciones deben diseñar sus currícula en un entorno de alta incertidumbre, conviene entonces poner énfasis en que los egresados desarrollen competencias generales, mismas que podrán ponerse en práctica en situaciones muy diversas.

1.5 Un nuevo entorno para la educación superior en México

Por décadas, probablemente siglos, los programas educativos en México, aún incluso en los niveles universitarios, privilegiaron un modelo educativo que se centraba en la enseñanza y se apoyaba en sistemas unidireccionales de transmisión del conocimiento, en los que los estudiantes asumían un papel pasivo en su formación. Sin embargo, a un paso creciente, en los últimos años las IES mexicanas están trascendiendo hacia un nuevo modelo, centrado en el estudiante y en el aprendizaje permanente, incorporándose así a una tendencia mundial, en la que se reconoce que es mucho más importante aprender a aprender que el mero acopio de conocimientos que pronto podrán quedar obsoletos.

Un factor adicional que en el caso de México ha colaborado a acelerar la adopción de estos nuevos modelos educativos ha sido los estudios realizados por la OECD, a través del proyecto PISA (Programme for International Students Assessment) un proyecto internacional que busca evaluar las competencias con que cuentan los estudiantes egresados de secundaria. A través de una encuesta se trata de determinar las competencias de los estudiantes en temas como Ciencia, Matemáticas y Lectura. Los países cuyos jóvenes han resultado en los lugares

⁵³ John Bowden and Ference Marton. *The University of Learning*. London: Kogan Page, 2000. 310 p., 94-95.

más bajos de la evaluación, entre ellos México, se caracterizan por mantener modelos educativos tradicionales. En palabras de Díaz Barriga:⁵⁴

Los nuevos sistemas de exámenes internacionales hacen énfasis en la capacidad para usar la información y no en la capacidad para recordar. Los exámenes de la OCDE donde los estudiantes mexicanos de 15 años obtuvieron el penúltimo lugar, están contruidos de esa manera.

Desafortunadamente, los cambios necesarios para modificar el estado de cosas no pueden hacerse en poco tiempo, por lo que no se han obtenido avances que se reflejen en mejores aprendizajes por parte de los estudiantes. Los resultados de la encuesta levantada por la OECD en el 2006 y publicada a finales del 2007, volvieron a ubicar a México en el último lugar de los 29 países miembros de este organismo que fueron estudiados en el tema de competencias lectoras.⁵⁵ Si bien los estudiantes mexicanos lograron incrementar su promedio en 15 puntos en la encuesta del 2009, pasando de un promedio de 410 puntos a 425, el país sigue estando calificado como “significativamente abajo del promedio de la OECD”, que en esta última encuesta fue de 493 puntos, mientras que el país que obtuvo mayor calificación fue Korea, con 539 puntos.⁵⁶

Es innegable que la educación superior de México se ha transformado de manera notable en los últimos 20 años. Un factor importante para esta transformación fue el establecimiento de los Fondos para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), hacia 1990, que impactaron sobre todo en la infraestructura y equipamiento. Seguramente esta transformación se aceleró con la entrada del país en un proceso de globalización intenso, especialmente tras la firma del

⁵⁴ Angel Díaz Barriga. *Educación en la era de la información*. En: Añorve Guillén, Martha Alicia y Elsa M. Ramírez Leyva, comps. *Los grandes problemas de la información en la sociedad contemporánea: Memoria del XIX Coloquio Internacional de Investigación Bibliotecológica y de la Información, 28, 29 y 30 de agosto de 2001*. México: UNAM, 2002. 252 p. (Sistemas bibliotecarios de información y sociedad).

⁵⁵ OECD. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Executive Summary*, 2007. [En línea]. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf> (Consultada el 5 de diciembre de 2007).

⁵⁶ OECD. *PISA 2009 Results: Executive Summary*. 2010. [En línea]. <http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf> (Consultada el 3 de julio de 2011).

Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, en 1994. Tratados semejantes se han suscrito posteriormente con otros países o conglomerados, en concordancia con uno de los principales objetivos que ha encauzado la política gubernamental en los últimos años: la de buscar incorporarse competitivamente en el entorno internacional. Poco a poco, este afán de competitividad se ha reflejado también en la visión de las principales IES mexicanas.

A diferencia de la estrategia seguida en otros países, en México se ha invertido más en fortalecer y modernizar la educación superior, en relación con los niveles educativos previos. Sin embargo, se percibe que esto provocará un efecto benéfico descendente, que será complementado con acciones y recursos ya considerados en la planeación estratégica nacional.

1.5.1 Los nuevos modelos educativos

Para estar en posibilidades de plantear procesos de enseñanza y aprendizaje que atiendan a las nuevas condiciones del contexto internacional, las universidades necesitan transformar radicalmente la forma en que han puesto en juego sus recursos y procesos para realizar la tarea educativa. Es decir, las IES han debido orientarse a nuevos modelos de educación, centrados ahora en el estudiante y en el aprendizaje.

Aunque es un término que se utiliza constantemente, no es sencillo encontrar una definición consensuada acerca de lo que puede entenderse como *modelo educativo*. Para Lamata y Domínguez:⁵⁷ “El modelo educativo es la explicación de por qué queremos hacer formación, en base a qué planteamientos educativos y de aprendizaje lo fundamentamos, y cómo desarrollamos los distintos elementos que componen el proceso formativo”.

⁵⁷ Rafael Lamata Cotanda y Rosa Domínguez Aranda, coords. *La construcción de procesos formativos en Educación no formal*. Madrid: Narcea, 2003. 333 p., 19-20.

Una definición un poco más detallada podría ser la siguiente:

Es un enfoque global de organización de los procesos educativos, sustentados por una filosofía y misión institucionales, que surge como respuesta o propuesta a las demandas y condiciones externas, en ellos se describen las características de los participantes (sus saberes y quehaceres); se fundamentan los objetivos y propósitos, y se detallan estrategias, técnicas, acciones, contenidos, normas, medios e infraestructura, involucrados en los procesos.⁵⁸

1.5.2 La educación permanente

Los nuevos modelos educativos parten de una visión diferente de lo que es o debe ser la educación superior. Uno de los elementos más fuertes de esta nueva visión es el de la educación permanente. Para algunos expertos en educación, como Tünnermann, “La revalorización del concepto de educación permanente ... es quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación en las últimas décadas”.⁵⁹ Esta visión es compartida y promovida por la UNESCO desde hace décadas, mientras que la OECD, desde los 80 afirmaba que sería a través de promover la educación permanente que muchos países estarían en posibilidades de alcanzar una serie de objetivos económicos y sociales.⁶⁰

Cuando se habla de educación permanente se hace referencia a lo que en algunos casos se menciona como “educación para toda la vida” o *Lifelong learning*, como se utiliza ampliamente en la literatura en lengua inglesa. No se está hablando de *educación continua*, que es un concepto mucho más acotado. El mismo Tunnerman considera a la educación permanente dentro de los nuevos paradigmas educativos. Este autor abunda sobre el tema, pero ofrece una definición corta: “Es la integración de todos los recursos docentes de que dispone la sociedad para la formación plena del hombre durante toda su vida., con este nuevo paradigma se sustituye al de “educación para la vida” que prevalecía

⁵⁸ Alberto Díaz Mata y Gerardo Ochoa. “Características del modelo educativo UACJ”. Ciudad Juárez: mecanografiado, 1999. 7p, 1.

⁵⁹ Carlos Tünnermann Bernheim. *La universidad latinoamericana ante los retos del Sigl XXI*. México: UDUAL, 2003. 287p., 224.

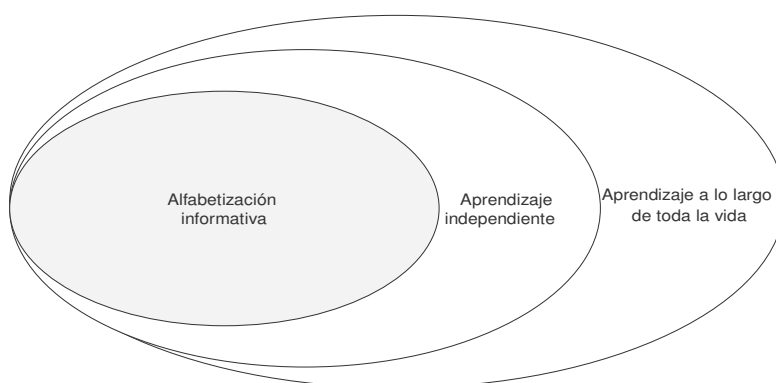
⁶⁰ OECD. *Motivating Students for Lifelong Learning*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 2000. 198p., 11.

antes”. Tünnerman cita también a Charles Hummel, quien hace una distinción clara entre *educación permanente*, *educación de adultos* y *educación continuada*.

La educación de adultos no es más que una parte, aunque importante, de un sistema de educación permanente. En cuanto a la noción de educación continuada, es también restrictiva en el sentido de que concierne exclusivamente al aspecto profesional de la educación, mientras que en el concepto de educación permanente, el término “educación” se toma en su significado más amplio.⁶¹

En la gráfica 3 se trata de mostrar la relación entre la alfabetización informativa con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el cual se logra cuando se pueden formar individuos con la capacidad de actualizarse permanentemente y aprender en forma autónoma.

Gráfica 3
Relación entre alfabetización informativa, el aprendizaje independiente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida



Tomado de: Bundy, Alan, ed. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards, and Practice*. 2nd.ed., 2004.

⁶¹ Carlos Tünnermann Bernheim, *La educación latinoamericana ante los retos del Siglo XXI*. México: UDUAL, 2003. 287p., 225-226.

El tema del aprendizaje a lo largo de toda la vida es de gran actualidad y ha capturado la atención de instituciones y estudiosos. Como ejemplo de ello, existe una asociación internacional, The Universities Association for Lifelong Learning, que busca jugar un papel de liderazgo en la formulación de políticas nacionales e internacionales, en la investigación y la defensa de estos temas. Por otra parte, se organizan conferencias especializadas, una de ellas celebrada cada dos años y que en el 2008 tuvo su quinta edición.⁶²

1.5.3 Educación centrada en el estudiante

En estos nuevos modelos, el estudiante asume un papel protagónico en su formación y el maestro actúa más bien como un facilitador y un animador del proceso. Esta nueva concepción también considera que los estudiantes aprenden a través de estímulos e información que pueden llegarles desde un contexto amplio, no limitado solamente a las relaciones que se establecen en un salón de clases; se entiende ahora que en el proceso educativo participan una diversidad de actores y elementos además del aula y del maestro: los laboratorios, centros de cómputo, las bibliotecas físicas y virtuales, e incluso una serie de instancias que van más allá de las instalaciones universitarias.

La mención de que en adelante los profesores actuarán más bien como facilitadores con frecuencia conduce a malos entendidos e incomodidades por parte de los docentes, al suponer que se está pretendiendo decir que su función es ahora menos importante. Esto no es así; como lo han expresado muchos autores, entre ellos Palomo, Ruiz y Sánchez,⁶³ el profesorado es la pieza clave para que tenga éxito cualquier innovación educativa. Sin embargo, en los nuevos contextos educativos:

Los profesores y profesoras, de esta forma, pasan de ser unos expertos en contenidos a unos facilitadores del aprendizaje, lo cual les va a suponer

⁶² Más información puede consultarse visitando el sitio web de la asociación en:

<http://www.uall.ac.uk/>

⁶³ Palomo López R., J. Ruiz Palmero, J. y J. Sánchez Rodríguez. *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Andalucía: Consejería de Educación, 2006, 22.

realizar diferentes tareas, como son: diseñar experiencias de aprendizaje para los estudiantes, ofrecer una estructura inicial para que éstos comiencen a interactuar o animarles hacia el autoestudio.

De aquí que actualmente las instituciones no están preocupadas solamente por replantear la relación que se establece entre el estudiante y el maestro dentro de un salón de clases, sino que buscan crear todo un entorno propicio para que los estudiantes encuentren, creen, recreen y discutan el conocimiento, integrando lo que podría llamarse las “comunidades de aprendizaje”.

1.5.4 Otros factores en el entorno

Además de las tendencias mundiales expuestas en los apartados previos, una multiplicidad de factores transformaron en las últimas dos décadas el ambiente en el que se desenvuelven las universidades mexicanas, lo que las ha obligado a encontrar las mejores formas en que pueden organizarse para responder a los retos que se les plantean. Habría mucho material para extenderse en este tema, pero se exponen solamente algunos momentos o factores considerados importantes, como los siguientes:⁶⁴

1994 marcó un hito en la historia de México. Con la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, se inició de facto una nueva forma de relación de nuestro país con el mundo. La suscripción de este convenio significó la aceptación de participar activamente en un mundo globalizado, en el que las universidades deberían ser capaces de formar profesionistas con una visión más amplia de su campo de acción y con las competencias necesarias para sobresalir en un ambiente más dinámico y competitivo.

Por otra parte, los avances científicos han permitido que se conozca más sobre la forma en que el ser humano incorpora nueva información, conocimientos y habilidades a su acervo intelectual. Se sabe, por ejemplo, que el proceso de

⁶⁴ Jesús Cortés y Candelario Ruiz. “Justificación”. En: *Modelo educativo: Visión 2020. Versión intermedia*. Ciudad Juárez: UACJ, 2005. 170 p., 19-22.

aprender se realiza de mejor forma y produce mejores resultados cuando el estudiante asume un papel de mayor participación y responsabilidad en el mismo. En este mismo tema, vale la pena resaltar el desarrollo teórico en torno a las inteligencias múltiples, iniciado por Gardner en 1983, que propone que no existe una forma única de inteligencia –Gardner identifica ocho categorías de inteligencias- lo que abre enormes posibilidades para el estudio de las formas en que las personas aprenden y pueden utilizar la información en su proceso de aprendizaje.⁶⁵

En los últimos años del Siglo XX se fue haciendo común el presenciar el rompimiento de paradigmas científicos aceptados por siglos. Se están abandonando concepciones clasificatorias y simplificadoras, en las que los conocimientos se dividían en estancos y solamente era necesario hacer una elección entre elementos identificados como contradictorios y dicotómicos; cada vez se acepta más que la complejidad predomina en el universo y que para conocer científicamente la realidad se requiere de una visión transdisciplinaria.

La explosión de la información, que ha alcanzado niveles sin precedentes, juega también un papel importante pues, además de que fuerza a desarrollar competencias para manejar eficazmente este recurso, obliga a que las universidades abandonen prácticas de enseñanza basadas en la simple transmisión de información. El objetivo final de la educación no es ahora el de aprender la mayor cantidad de conocimientos posibles, pues siempre serán insuficientes y pronto se harán obsoletos, sino desarrollar las competencias que permitan al estudiante actualizarse permanentemente, transformando la información a su alcance en conocimiento pertinente. La prioridad hoy es aprender a aprender.

⁶⁵ Evelyn Pérez Medina. "Las inteligencias múltiples y las destrezas de información en el escenario educativo: una perspectiva interdisciplinaria." *Revista Puertorriqueña de Bibliotecología y Documentación*, Vol. 4, abril 2002.

Los avances tecnológicos son otro factor de la mayor importancia, pues además de que han generado mayores posibilidades para almacenar, transmitir y manejar información, también han aportado mejores recursos para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se realicen con mayor facilidad, efectividad e, incluso, comodidad.

El mercado de trabajo es otro importante factor a atender: la dinámica económica del país demanda profesionistas que demuestren más claramente cuáles son sus competencias. Es decir, qué es lo que pueden aportar a las empresas y a las instituciones. Una de estas competencias, como podrá argumentarse más adelante, tiene que ver con la capacidad de actualización permanente y otras formas de manejo eficiente de información. Es indiscutible que las universidades deben encontrar el equilibrio entre lo que el mercado demanda y lo que puede ser más conveniente para la sociedad en su conjunto, en una visión de largo plazo; pero en ambos casos, es evidente la necesidad de promover el desarrollo de las competencias adecuadas para el manejo de la información.

El país ha vivido también profundos cambios en el aspecto político, la sociedad mexicana actual tiene mayores aspiraciones democráticas, donde los ciudadanos cuestionan más y buscan participar en los procesos y decisiones que les afectan. De igual forma, los estudiantes actuales son más críticos ante los conocimientos y desean, justificadamente, ser partícipes de los procesos que les permitirán lograr su propia formación para un ejercicio profesional de toda la vida.

Existe otra presión específica a la que se han enfrentado las universidades en los años recientes: los procesos de evaluación y certificación se han consolidado y las dependencias gubernamentales establecen ahora ligas más estrechas entre la asignación de recursos y los resultados aportados por las universidades.

En respuesta a este conjunto de retos, diversas instituciones de educación superior, nacionales e internacionales, públicas y privadas, iniciaron una tendencia a abandonar prácticas tradicionales y buscar otorgar a sus educandos una formación que garantizara no solamente la transmisión de conocimientos, sino que permitiera la adopción de sólidos valores y el dominio de ciertas habilidades generales. Es decir, trabajaron en definir un nuevo modelo educativo.

1.5.5 Características de los nuevos modelos educativos

Es importante aclarar que no se pretende establecer que los programas de educación de usuarios solamente se justifican en las instituciones que funcionan siguiendo los nuevos paradigmas educativos. Estos programas tienen igualmente una función que cumplir en los modelos tradicionales de educación, centrados en la enseñanza; sin embargo, en los nuevos modelos el estudiante está más obligado a enfrentarse directamente con la información y con el conocimiento, lo que le demanda contar con mejores competencias para realizar con éxito las labores que lo llevarán al aprendizaje.

Otra aclaración importante es que, por una diversidad de razones, la transición a un nuevo modelo educativo es un proceso que requiere tiempo. Probablemente lo más difícil es que se logre el cambio de paradigmas en las personas, especialmente los docentes; pero posteriormente, es necesario trasladar los cambios a los contenidos de las clases y a las formas de facilitar que los estudiantes lleguen a apropiarse de estos contenidos, para lo cual se requieren importantes inversiones de trabajo y también de recursos económicos, pues es necesario, entre otras cosas, readecuar instalaciones físicas y fortalecer la infraestructura tecnológica.

Como sugiere Valdés,⁶⁶ “los sistemas tradicionales de enseñanza fueron diseñados para un mundo constante y predecible, el mundo se está reinventando

⁶⁶ Luigi Valdés. *Conocimiento es futuro: hacia la sexta generación de los procesos de calidad*. México: CONCAMIN, 1998. 419 p., 385-387.

y con él la educación". Las universidades deben ahora romper con esos esquemas tradicionales, buscando que el aprendizaje se dé en las siguientes condiciones:

1. El aprendizaje debe ser un proceso
2. La estructura del aprendizaje debe ser flexible
3. El aprendizaje debe buscar el crecimiento integral de las personas
4. Estimular el desarrollo de los dos hemisferios del cerebro
5. Concentrarse en cada individuo en lo personal
6. Compensar la teoría con la práctica
7. El aprendizaje nunca debe terminar.

Los cambios que se generan tras la adopción de los nuevos modelos educativos se evidencian de una diversidad de formas y afectan las funciones sustantivas de las universidades: docencia, investigación y extensión; pero también implican replantear las formas en que estas universidades se organizan y administran. En el siguiente cuadro se esquematizan algunas de las áreas en que se presentan estos cambios y cómo es que se dan al adoptar un nuevo modelo de educación.⁶⁷

Cuadro 1
Comparación entre el modelo educativo tradicional y el moderno

	TRADICIONAL	MODERNO
Filosofía	Unidimensional	Formación integral/ humanista/ científica/liberal/social
Orientación social	Estratificadora/reduccionista/ Economicista	Democrática

⁶⁷ Alberto Díaz Mata y Gerardo Ochoa, "Características del modelo educativo UACJ", 5.

Orientación pedagógica	Informativa/formativa	Formativa/crítica/creativa (Aprender a aprender)
Estructura	Rígida/cerrada/fragmentada	Flexible/abierta
Gobierno	Oligárquico/vertical/jerárquico	Participante/colegiado
Proceso	Industrializado/estandarizado	Humano/personalizado/co- lectivo
Métodos	Clase/enseñanza	Estudio/Centrados en el trabajo del estudiante
Medios	Maestro/texto/pizarrón	Todos
Evaluación del aprendizaje	Discriminante/penalizante/ Desahuciante	Constructiva

Tomado de: Alberto Díaz Mata y Gerardo Ochoa, "Características del modelo educativo UACJ"

Los cambios que tienen que ver en específico con el modelo de enseñanza pueden clasificarse siguiendo ocho elementos.⁶⁸

1. La composición del *currículum* en atención al tipo de asignaturas (teóricas y prácticas)
2. Las actividades de aprendizaje y de enseñanza dominantes: lecturas discusiones, ensayos, monografías, exposiciones, reportes, ejercicios, prácticas y clínicas, resolución de casos y problemas, diseño de proyectos, ejecución, construcción de prototipos, investigaciones bibliográficas, investigaciones empíricas, diseño de experimentos, etc.
3. El nivel de autonomía de los estudiantes
4. Las formas de participación

⁶⁸ *Ibíd.*, 6.

5. El propósito y la forma de evaluación
6. Nivel de vinculación con la realidad en la que deberán operar los egresados
7. Nivel de relación maestro - alumno
8. Los medios empleados para propiciar el aprendizaje.

Como se puede observar, existe una diversidad de factores en las instituciones que adoptan nuevos modelos educativos que repercuten necesariamente en la forma en que los estudiantes se enfrentarán al conocimiento y al aprendizaje. Es claro que en estos nuevos modelos los estudiantes necesitarán de más y mejores competencias para aprender por sí mismos, para lo cual será indispensable dominar el manejo de las fuentes informativas y la información misma. Por consiguiente, las instituciones que adoptan nuevos modelos de educación, centrados en el aprendizaje, tendrán una mayor presión para facilitar el desarrollo de las competencias informativas de sus estudiantes.

1.6 La perspectiva de la educación con base en competencias

En las últimas décadas, ha tenido auge en diversas partes del mundo el diseño de programas de educación basados en competencias de salida, *outcome-based education* como se conoce en los países sajones. Esta perspectiva parte de que es importante establecer, con la mayor claridad posible, cuales son las competencias concretas que un profesional debe reunir al final de cada uno de sus períodos de formación. Este auge ha sido notoriamente importante en el área de la medicina.⁶⁹

Bowden y Marton⁷⁰ consideran que el concepto de educación basada en competencias no es tan reciente, pero ha estado en evolución. Fue introducido originalmente en los Estados Unidos de América a finales de los años 60 y principalmente en programas de educación para profesores, pasando luego a

⁶⁹ María Nolla, Jorge Palés y Arcadi Gual. "Desarrollo de las competencias profesionales", *Educación Médica*, Vol. 5, No. 2, 76-81, 78.

⁷⁰ John Bowden and Ference Marton. *The University of Learning*. London: Kogan Page, 2000. 310 p., 98-99.

otros programas educativos. En los 80, ya se identificaban algunos desarrollos en el Reino Unido y en Alemania, principalmente en programas de instrucción vocacional. Estos autores consideran que los antecedentes de esta perspectiva pueden encontrarse en educadores como Bloom, con su movimiento que buscaba enfocar los resultados de los procesos de aprendizaje hacia cambios observables en las conductas de los participantes.

Una competencia será apreciada cuando se presenten evidencias o resultados de la adecuada aplicación de los elementos mencionados. Como dice Moreno Bayardo,⁷¹ las competencias no se identifican con realizaciones aisladas y puntuales, sino con desempeños que expresan el dominio de una práctica. Las competencias se evidencian en situaciones determinadas y en una íntima relación con un contexto, con la posibilidad de ser evaluadas, generalmente por algún agente social del entorno.

De acuerdo con el tesoro de educación de ERIC, competencia es...

La capacidad individual, demostrada, para cumplir un determinado desempeño; esto es, la posesión de conocimientos, habilidades y características personales que se requieren para satisfacer las demandas o requerimientos especiales de una situación particular⁷²

Por su parte, para la OECD:

Una competencia es más que sólo conocimiento y habilidades. Una competencia involucra la capacidad para cumplir con demandas complejas, a través de externar y poner en operación recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la capacidad de comunicarse efectivamente es una competencia que puede depender del conocimiento que tenga el individuo del lenguaje, de sus habilidades prácticas en el manejo de las TIC, así como de las actitudes hacia aquellos con los que se está comunicando.⁷³

⁷¹ María Guadalupe Moreno Bayardo. "El desarrollo de habilidades como objetivo educativo: una aproximación conceptual". *Educación*, Nueva Época, No. 6, Julio-Septiembre, 1998. [En línea] <http://educar.jalisco.gob.mx/06/6habilid.html> (Consultada el 16 de noviembre del 2006).

⁷² James E. Houston. *Thesaurus of ERIC Descriptors*. Phoenix, Az: Oryx Press, 1995. xxxvi, 704 p. Bajo la palabra "Competence".

⁷³ OECD. *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. 2005. [En línea] <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (Consultada el 23 de febrero de 2008).

Como puede observarse en estas definiciones, desarrollar competencias implica poner en práctica los elementos considerados actualmente como imprescindibles en un proceso integral de educación: conocimientos, habilidades y actitudes o valores. En esta visión, la evaluación de los resultados del proceso enseñanza/aprendizaje estará ligada estrechamente a las competencias últimas alcanzadas realmente por los estudiantes; en otras palabras, durante su formación, los estudiantes, profesores y demás participantes en el proceso educativo estarán trabajando teniendo como referente la visión de las competencias que deberán dominarse al final, después de participar en un taller, cuando termine un curso, al egresar de la universidad o en algún otro espacio temporal. De esta manera, las decisiones que se tomen en cuanto a contenidos, secuencias, formas de instrucción y, especialmente, de evaluación, estarán determinadas por el producto final esperado; por decirlo de otra manera, los resultados esperados definirán el proceso.

La aplicación de este modelo tiene una serie de ventajas; entre las cuales podrían mencionarse las siguientes que tienen una mayor relación con el tema de esta investigación:⁷⁴

1. Fortalece el aprendizaje autónomo, estimulando al estudiante a ser más responsable de su propia formación
2. Es una guía para la evaluación, pues determina tanto lo que se ha de enseñar como lo que se debe evaluar
3. Facilita la continuidad en la educación, al definir con claridad las competencias que los alumnos deberán alcanzar en cada una de las etapas o niveles.

⁷⁴ R. M. Hardem, J. R. Crosby, y M. H. Davis. *An Introduction to Outcome-based Education*, 1999. Citado por María Nolla, Jorge Palés y Arcadi Gual. "Desarrollo de las competencias profesionales", 78.

Los estándares de alfabetización informativa de la ACRL y los que se diseñaron en otros países, México incluido, comparten este enfoque. El punto de partida es la visión de lo que son las competencias finales que el estudiante dominará para poder ser considerado un individuo que maneja la información eficazmente.

1.6.1 Las competencias más importantes en los estudiantes

Es difícil pensar en que exista un consenso en cuanto a cuáles son las competencias –combinación armónica de conocimientos, habilidades y valores- en las que los estudiantes deberán trabajar, con el apoyo y dirección de sus maestros, a su paso por la universidad. Es lógico suponer que las instituciones buscarán diseñar un perfil de egresados en el que se asignen una serie de cualidades esperadas, identificadas como las que permitirán que los profesionistas colaboren al desarrollo de las comunidades en las que están enclavadas las IES y coadyuven a eliminar los problemas de diversa índole. A continuación, sin embargo, se presenta un cuadro que fue elaborado por el personal académico de la UACJ que colaboró en la definición del nuevo modelo educativo de esta institución,⁷⁵ a partir de la consulta de cuatro documentos considerados al mismo tiempo estratégicos y representativos:

Cuadro 2

Competencias más importantes para los estudiantes universitarios, de acuerdo con documentos internacionales

INSTITUCION	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	VALORES/ACTITUDES
UNESCO	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aprendizaje permanente ◆ Conocimiento sobre culturas nacionales, regionales e internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Habilidades técnicas para el desarrollo cultural, social y económico ◆ Habilidad para investigar ◆ Aplicar el rigor científico 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ciudadanos responsables ◆ Participativos y abiertos ◆ Con sentido de la justicia ◆ Defensor de la

⁷⁵ *Modelo educativo UACJ visión 2020*. Ciudad Juárez: UACJ, 2000. 73 p.

	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Visión integral de la actividad humana ◆ Combinación de conocimientos teóricos y prácticos ◆ Análisis de tendencias ◆ Conocer más sobre temas de Género ◆ Recomienda renovación de contenidos ◆ Transdisciplinariedad 	<p>e</p> <p>Intelectual</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Capaz de reflexionar ◆ Capacidad para analizar tendencias ◆ Generador de cambios que propicien igualdad y justicia ◆ Bien informado ◆ Capaz de analizar problemas ◆ Con habilidades y aptitudes para la comunicación ◆ Capaz de aprender a aprender ◆ Creativo 	<p>democracia</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Defensor de la paz ◆ Respeto por el entorno ecológico ◆ Crítico ◆ Etico ◆ Humanista ◆ Objetivo ◆ Defensor de valores universales como igualdad, libertad y solidaridad ◆ Tolerante ◆ Emprendedor
<p>The National Committee of Inquiry into Higher Education (Reino Unido)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Vivimos en una sociedad del aprendizaje ◆ Una perspectiva de aprender para toda la vida ◆ Promover facultades generales de la mente 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comunicación ◆ Razonamiento matemático ◆ Manejo de TIC ◆ Actuar localmente, pero con una visión global 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Pensamiento disciplinado ◆ Curiosidad ◆ Desafío a las ideas existentes ◆ Búsqueda de la calidad ◆ Excelencia ◆ Democracia ◆ Respeto a los derechos de los individuos ◆ Espíritu de servicio
<p>Evers, Rush y Berdrow <i>The Bases of the Competence</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Autoadministración ◆ Comunicación verbal y escrita ◆ Manejo de personas y de tareas ◆ Innovación y cambio 	

<p>PennState University</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Conocimiento de la historia y cultura propia, además de la universal ◆ Apreciación del papel de la ciencia y la tecnología en el mundo de hoy ◆ Visión interdisciplinaria ◆ Familiarizados con técnicas de mejora continua de la calidad 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Excelentes habilidades de comunicación, analíticas y para escribir ◆ Extraordinaria capacidad para resolver problemas ◆ Capaces de aprender para toda la vida ◆ Capaces de aprovechar la tecnología para aprender ◆ Capaces de trabajar en equipo con gente de diversos valores, estilos y perspectivas ◆ Capaces de aprovechar tecnología para manejar más información y tomar mejores decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Participación activa ◆ Conciencia ◆ Responsabilidad ciudadana ◆ Tolerancia ◆ Aprecio por la diversidad ◆ Respeto por los demás ◆ Pasión por aprender ◆ Alejados de las drogas ◆ Compromiso social ◆ Apertura al cambio ◆ Servicio a los demás
-----------------------------	---	---	---

La propuesta presentada por Evers, Rush y Berdrow⁷⁶ fue resultado de una extensa investigación realizada en Canadá y Estados Unidos, a través de encuestas dirigidas a profesionistas exitosos y a empleadores. El estudio surgió para probar que los conocimientos adquiridos durante la formación profesional no son suficientes y que en la vida real son ciertas competencias las que determinan el éxito de los egresados. Estas competencias generales regularmente no son desarrolladas por los estudiantes en su paso por la universidad e, incluso, con frecuencia los estudiantes que tienen mejores calificaciones son más torpes en aplicarlas.

Las competencias identificadas como más importantes por estos autores, según queda consignado en el cuadro 2 fueron:

⁷⁶ Frederik T. Evers, James C. Rush and Iris Berdrow. *The Bases of Competence: Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Josey-Bass Publishers, 1998. xxviii, 273 p., 56-60.

1. Auto-administración. Capacidad para analizar y solucionar problemas con confianza y seguridad
2. Comunicación. Es la capacidad para escuchar o para persuadir
3. Promover la innovación y el cambio. Comprende la capacidad para pensar creativamente, tomar riesgos e imaginar un mejor futuro
4. Manejo de gente y de tareas. Incluye toma de decisiones, resolución de conflictos y conducción al cambio.

Estos cuatro grandes rubros fueron analizados a través de indicadores más finos, muchos de los cuales tenían una relación estrecha con el manejo de información. Como una conclusión del trabajo, se mostraba que las universidades necesitaban replantear la forma en que los estudiantes estaban siendo educados, incluyendo una nueva relación del estudiante y el docente en el aula. La pregunta que se formulaba era muy simple: “Si los estudiantes adquieren el conocimiento a través de escuchar pasivamente a figuras autoritarias que hablan desde un atril, ¿tendrán las habilidades para entrar a un mundo diferente, de iniciativa personal y trabajo colaborativo?”.⁷⁷

1.6.2 El proyecto SCANS

Un documento al que se hace referencia frecuentemente cuando se habla de los primeros intentos para definir las principales competencias que deberían tener los egresados es éste, publicado en 1991 por el Departamento del Trabajo de los Estados Unidos. El acrónimo de SCANS proviene de Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills. En el documento se aclara que solamente se buscó definir las competencias más importantes para el trabajo.⁷⁸

⁷⁷ *Ibíd*

⁷⁸ United States Department of Labor. *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000*. Washington: U. S. Department of Labor, 1991. 36 p.

A través de un año de consultas con empleadores y hombres de negocios, a los realizadores de este estudio les quedó claro que: “Su mensaje para nosotros fue el mismo a lo largo de todo el país y en cualquier tipo de trabajo: los buenos trabajos dependen de gente que pueda poner el conocimiento a trabajar”.⁷⁹

En el reporte se identificaron cinco competencias básicas:⁸⁰

1. **Recursos.** Identificar, organizar, planear y distribuir recursos
2. **Interpersonales:** Trabajar con otros
3. **Información:** Adquirir y utilizar la información
4. **Sistema:** Comprender inter-relaciones complejas
5. **Tecnología:** Trabajar con una diversidad de tecnologías.

1.6.3 El proyecto PISA

Otra fuente de información que debe mencionarse para entender cuáles son las competencias más importantes para los estudiantes universitarios, es el ya mencionado Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, denominado PISA, por sus siglas en inglés. Este programa fue puesto en marcha en 1997 por la OECD, a través de un esfuerzo colaborativo de los países miembros de este organismo, partiendo de una perspectiva de la educación como un proceso de toda la vida.

El proyecto busca evaluar competencias de los jóvenes al terminar la educación secundaria, es decir hacia los 15 años, en cuatro grandes áreas: lectura, matemáticas, ciencias y solución de problemas, en este documento se hace referencia solamente al primero de estos temas.

El estudio parte del supuesto de que existe una serie de habilidades complementarias que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de toda su formación, entre las principales mencionadas están: comunicación, adaptabilidad y

⁷⁹ *Ibíd.*, 3

⁸⁰ *Ibíd.*, x

flexibilidad y el uso de tecnologías de la información. Igualmente, en este estudio se considera que más que aprender todos los conocimientos necesarios, los estudiantes deben ser capaces de organizar y regular su propio aprendizaje, siendo conscientes de sus estilos, procesos, estrategias y métodos para aprender, tanto de manera individual como en grupos. En el caso particular de las habilidades de lectura, se les considera como básicas para lograr un aprendizaje integral.

La primera evaluación se realizó en el año 2000, con la participación de 32 países; se agregaron otros 11 en el 2002 y en un segundo ciclo, en el 2003, se estudiaron 43 países; cabe señalar que en el año 2000 el énfasis se dio en el tema de la lectura y en el 2003 en el de las matemáticas.

La evaluación se realizó mediante la aplicación de exámenes a entre 4,500 y 10,000 estudiantes en cada país. En total, un estudiante cubrió unas 7 horas de exámenes, los cuales están diseñados para presentar una combinación de preguntas de opción múltiple, junto con otras preguntas que requieren que el estudiante construya sus respuestas. Los exámenes buscan referirse a los principales temas que los estudiantes requerirán dominar en su edad adulta y es importante señalar que no se limitan a determinar qué es lo que los estudiantes han aprendido, si no también qué es lo que pueden hacer con esos conocimientos.

Las competencias de lectura son definidas como: “La capacidad individual para entender, usar y reflexionar sobre textos escritos, para cumplir las metas personales, para desarrollar el propio conocimiento y potencial; así como para poder participar en sociedad”.⁸¹

⁸¹ Irwin S. Kirsch, *et al. Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries: Results from PISA 2000*. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2002. 262 p., 25.

En el apartado 1.5 se comentó ya sobre los resultados obtenidos por México en las últimas encuestas. Tras los resultados obtenidos en la correspondiente al 2006, el creador de este programa, Andreas Schleicher hizo recomendaciones para que México deje el último lugar, entre otras: invertir más en la capacitación de maestros y mejorar la infraestructura escolar. Como ejemplo de la mala calidad de la educación en México, resaltó el dato obtenido a través de este estudio, en el que se muestra que la mayoría de los jóvenes mexicanos no diferencian entre creencias populares y evidencias científicas;⁸² es decir, no tienen elementos para distinguir la información que reúne criterios de calidad académica.

El análisis de la información aquí presentada, muestra la coincidencia que existe en la necesidad de que los programas educativos permitan que el estudiante desarrolle competencias para manejar en forma autónoma y críticamente la información y transformarla en conocimiento, así como aprovechar las tecnologías que le dan soporte al almacenamiento y diseminación, además de que permiten una utilización más eficiente.

1.6.4 El proyecto DeSeCo

A finales de 1997, la OECD inició el proyecto DeSeCo, acrónimo de Definición y Selección de Competencias. Este proyecto estaba ligado al de PISA y buscaba identificar las competencias fundamentales en los jóvenes y adultos. Además de la consulta de expertos internacionales, los países miembros de OECD pudieron aportar sus puntos de vista, lo que produjo que fuera posible recoger una diversidad de opiniones sobre valores y prioridades, provenientes de las diferentes culturas representadas en esta organización.

En este estudio, la OECD buscó definir cuáles serían las principales competencias que permitirían el éxito no solamente de los individuos, a través de la obtención de mejores empleos, incremento en sus ingresos, salud y seguridad personal, participación política y la extensión de redes sociales; el desarrollo y práctica de

⁸² Nuria Martínez Carballo. "Sugiere OCDE a México invertir más en educación", *El universal*, 23 de Enero de 2008.

estas competencias se reflejarían igualmente en un mayor bienestar social, a través de indicadores como mayor productividad económica, mejores procesos democráticos, cohesión social, equidad y derechos humanos, así como sustentabilidad ecológica.

Las competencias analizadas fueron agrupadas en tres grandes categorías:

1. Uso interactivo de herramientas, por ejemplo el lenguaje y la tecnología
2. Interactuar en grupos heterogéneos
3. Actuar autónomamente.

Las competencias relacionadas con el acceso y manejo de información quedaron integradas en la categoría 1, identificándose tres principales:

1. La capacidad para utilizar el lenguaje, símbolos y texto en forma interactiva
2. La capacidad para usar el conocimiento y la información interactivamente
3. La capacidad para utilizar la tecnología interactivamente.

1.6.5 El proyecto Tuning

Este proyecto, desarrollado desde la administración de programas educativos confirma la importancia del enfoque en las competencias, incluyendo aquellas que permiten a los estudiantes manejar eficientemente la información. La metodología Tuning, al parecer existe desde hace décadas, pero se consolidó recientemente, durante el proceso de construcción del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, como un mecanismo que permitiría operar una necesaria movilidad de los estudiantes de licenciatura entre los países participantes.

Los administradores se dieron cuenta de que resultaba complicado conocer las características de los programas a partir solamente de sus nombres o de los

currículos. En su lugar, se identificó la conveniencia de establecer una comparación a partir de los resultados esperados en los procesos de aprendizaje, tomando como base las competencias que se lograban desarrollar en los estudiantes.

Se menciona este proyecto por tres razones. Primeramente, porque corroboró la utilidad del enfoque en las competencias y en la evaluación con base en los resultados de los programas. En segundo lugar, porque en su momento hubo quien consideró que el programa tendría el efecto negativo de estandarizar a los estudiantes, pero después se encontró que esto no sucedía así, la metodología permite encontrar convergencias e identificar aquellas competencias sobre las que existe consenso por parte de diferentes grupos sociales en el sentido de que son importantes en los graduados. En tercer término, esta metodología permitió en el caso de las instituciones que actualmente integran el Consejo de Universidades Mexicanas, CUMEX, identificar las competencias generales más importantes a desarrollar en los estudiantes universitarios, mismas que se presentan en el cuadro siguiente:

Cuadro 3
Competencias genéricas identificadas como importantes para los estudiantes de licenciatura de las universidades pertenecientes al CUMEX

CAPACIDADES GENÉRICAS CONSENSUADAS	
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	7. Capacidad crítica y autocrítica
2. Capacidad para usar los conocimientos en la práctica	8. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo y los recursos	9. Capacidad creativa
4. Dominio de comunicación oral y escrita en su idioma	10. Capacidad para identificar, plantear y tomar decisiones para la solución óptima de problemas
5. Capacidad de comunicación en una	11. Capacidad de trabajo en equipo
	12. Capacidad autónoma y emprendedora

segunda lengua 6. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	13. Capacidad para gestionar y formular proyectos 14. Compromiso con la calidad.
---	---

Tomado de: Relatoría de Taller: “La Metodología Tuning para el análisis de comparabilidad de programas educativos”, realizado el 2 y 3 de mayo del 2005.

Como es posible observar, varias de las competencias que fueron consensuadas son similares o están relacionadas con las que identifican a los estudiantes que cumplen con el perfil de ser usuarios eficientes de la información.⁸³

De acuerdo con los ejemplos revisados en este apartado, proyectos de gran trascendencia en el contexto internacional coinciden en otorgar una importancia especial a la definición de competencias para guiar los procesos educativos. Igualmente, es posible identificar la coincidencia de que algunas de las competencias consideradas más importantes se relacionan estrechamente con el manejo efectivo de la información.

1.7 Las comunidades de aprendizaje

En las universidades del mundo se están multiplicando los esfuerzos para ofrecer a los estudiantes un entorno de aprendizaje adecuado, necesario para que puedan asumir una mayor responsabilidad en su proceso formativo y se preparen para tener éxito en una sociedad donde el principal factor generador de la riqueza es el conocimiento. A diferencia de lo que sucedía hace algunos años, las oportunidades para estar en contacto con la información y el conocimiento van más allá de las sesiones de clase; el estudiante contará con el apoyo de tutores, de servicios complementarios como el que ofrecen las bibliotecas, de la posibilidad

⁸³ Relatoría de Taller: “La Metodología Tuning para el análisis de comparabilidad de programas educativos”, realizado el 2 y 3 de mayo del 2005, con la participación de representantes de las IES integrantes del Consorcio Universitario de Universidades Mexicanas, CUMEX. [En línea] <http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/relatoriaTALLER.pdf>. (Consultada el 22 de noviembre de 2005).

de asistir a conferencias y, crecientemente también, del apoyo que podrán encontrar de otros compañeros que participen con ellos en una comunidad de aprendizaje.

El término *comunidades de aprendizaje* se utiliza en la literatura con diferentes significados y alcances, en ocasiones dependiendo del país, a veces también derivado de las diferentes áreas del conocimiento. El Tesauro de ERIC, por ejemplo, no incluye el término “Learning Communities” como un descriptor, aunque sí como un identificador, lo que en un sistema de lenguaje controlado, como es este tesauro, significa que es un término cuya frecuencia de uso está en observación.

Para Gabelnick, *et al*⁸⁴, una comunidad de aprendizaje es un conjunto de espacios y factores en los que...

“... los estudiantes tienen oportunidades para profundizar en la comprensión e integración de los contenidos temáticos que están aprendiendo y de tener más interacción con los demás compañeros y con sus profesores, como participantes activos en el proceso de aprendizaje.

A partir de ésta descripción general de lo que puede considerarse como una comunidad de aprendizaje, estos autores reconocen que el término es muy difuso. Reconocen también que con el tiempo se han definido cinco principales tipos de comunidades, pero también éstas sufren importantes variaciones en cada una de las instituciones que las implementan.⁸⁵

En realidad, el término comunidades de aprendizaje no es tan novedoso. Gabelnick et al, así como otros autores consideran a Meiklejohn como el padre de este movimiento, cuando desde la década de 1920 promovió en su universidad una reestructuración del *currículum* para formar estudiantes que efectivamente pudieran llegar a ser ciudadanos responsables en el mundo contemporáneo. Con

⁸⁴ Faith Gabelnick. et al. *Learning Communities: Creating Connections among Students, Faculty and Disciplines*, 1990, 5.

⁸⁵ *Ibíd.*, 19.

estos cambios, Meiklejohn buscaba promover que los estudiantes desarrollaran sus propios puntos de vista y conectar el salón de clases con el “mundo real”.⁸⁶

Probablemente lo que se desea destacar acerca de la forma en que actualmente se están dando los procesos de aprendizaje no requiera de definiciones muy complejas. La siguiente es una definición tomada de una publicación electrónica de tipo empresarial cuyo significado es muy acorde con lo que se pretende destacar como una característica de la educación actual; de acuerdo con esta publicación, una comunidad de aprendizaje podría definirse como: “Grupos de personas que comparten ideas, que se ayuden mutuamente a resolver problemas y que desarrollan prácticas ejemplificadoras para llevar adelante los diferentes proyectos”.⁸⁷

La Comunidad Europea ha adoptado también una definición bastante pertinente:

Comunidad que promueve en gran medida una cultura del aprendizaje desarrollando cooperaciones locales eficaces entre todos sus sectores y que apoya e incentiva a los ciudadanos y organizaciones a participar en el aprendizaje.⁸⁸

Establecer en una universidad un nuevo modelo educativo en el que se parta de la visión de comunidades de aprendizaje es un proceso que requiere de tiempo y de un fuerte compromiso de autoridades y miembros de la institución, pues incide en una diversidad de aspectos tales como: la reestructuración de las currícula de estudios; readecuación de instalaciones físicas; equipar los salones de clase con las nuevas tecnologías para la enseñanza; propiciar un ambiente de colaboración; brindar a los estudiantes la posibilidad de que puedan recibir oportunamente asesorías; construcción colectiva de conocimiento; una nueva relación de los

⁸⁶ *Ibíd.*, 11.

⁸⁷ Club de la Efectividad. “Comunidad, dos maneras”. Publicación 283-3, 22 de septiembre de 2004.

⁸⁸ Comisión Europea. *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura, 2001. Glosario. 47 p., 37.

estudiantes con los profesores y con otras figuras de apoyo académico y, por supuesto, el acceso a recursos informativos en formatos tradicionales junto con los que pueden proveerse a través de las bibliotecas digitales.⁸⁹

Uno de los factores que limitan actualmente el desarrollo de las comunidades de aprendizaje en las universidades mexicanas es que la educación tradicional ha promovido poco el trabajo en equipo y esto es algo a lo que no se acostumbrarán los estudiantes de la noche a la mañana; por otra parte, las currícula universitarias en los últimos años han buscado facilitarle a los estudiantes su transcurso por la universidad, a través de sistemas de créditos, de reducir al mínimo las materias seriadas y, en cambio, ofrecer más materias optativas. Si bien esto permite a los estudiantes administrar mejor sus tiempos y recursos e impacta favorablemente en la eficiencia terminal, también es cierto que reduce las oportunidades de convivencia y el desarrollo de una identidad de grupo entre los estudiantes.

El uso y aprovechamiento más fuerte de las TIC se menciona constantemente en la literatura como uno de los factores que pueden fortalecer la integración de los miembros de estas comunidades de aprendizaje. Esta es una de las razones por las que es importante fortalecer las bibliotecas digitales y promover su conocimiento y su uso. Las bibliotecas digitales, con sus recursos y servicios, se constituirán en la forma en que las bibliotecas acompañarán permanentemente a los usuarios.

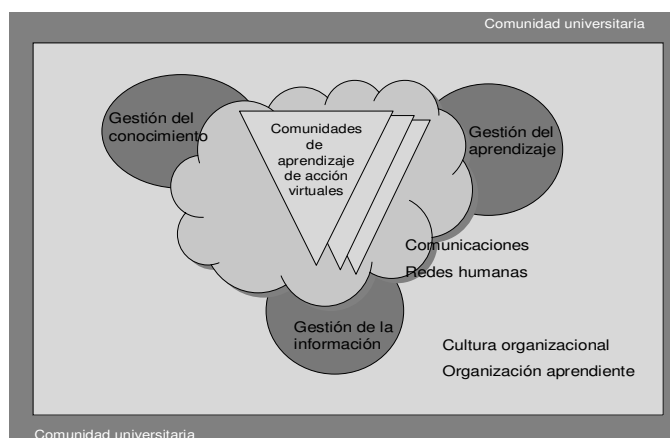
Es importante señalar, en lo que corresponde a los servicios bibliotecarios, que actualmente los estudiantes obtienen en gran parte la información que necesitan para sus trabajos académicos de fuentes diferentes a las bibliotecas. Internet libre y sus recursos recuperados a través de Google constituyen la primera opción que sigue la mayor parte de los estudiantes. Esto debe obligar a los bibliotecarios a considerar que su función debe consistir en acompañar y apoyar a los estudiantes

⁸⁹ ANUIES. *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES, 2000. 260p.

más allá de las instalaciones de las bibliotecas y también más allá de los recursos y servicios que desde las bibliotecas se han preparado para ellos.

Dentro de la imprecisión que aún existe acerca del concepto, en la gráfica 4 se presenta una representación elaborada por Bustos González, muy similar a la que se ha entendido para propósito de esta investigación. Puede verse a la comunidad de aprendizaje en el centro de la cultura organizacional, teniendo como marco más general a la comunidad universitaria y como ejes principales la gestión del conocimiento, la gestión del aprendizaje y la de la información, elementos que se integran gracias a la comunicación y las redes humanas.

Gráfica 4
Una comunidad de aprendizaje universitaria



Tomado de Bustos-González, Atilio. "Estándares para bibliotecas universitarias: una herramienta para la mejora de la calidad". Ponencia presentada en I Seminario Internacional de Bibliotecología y Ciencias de la Información, Lima, 29-31 de mayo de 2008.

El tema de las comunidades de aprendizaje ha sido analizado por la ACRL y por Mary Reichel⁹⁰, ex presidenta de esta asociación, quien señala que si bien es cierto que el aprendizaje es a veces una empresa muy personal, participar en una

⁹⁰ Mary Reichel. "ACRL: The Learning Community for Excellence in Academic Libraries: The Presidential Theme for the Coming Year." *C&RL News*, September 2001, Vol. 62, No. 8. Hay una serie de artículos sobre este tema que se publicaron en esta misma revista y que pueden consultarse en texto completo en la página de ACRL, en: <http://www.ala.org/acrl>.

comunidad de aprendizaje refuerza la idea de que algo realmente es aprendido cuando se comparte, tal y como nosotros sabemos que la mejor manera de aprender algo es tratar de enseñarlo.

Algunos autores usan la expresión “Entornos de aprendizaje” con significados semejantes al de “Comunidades de aprendizaje”. De cualquier forma, puede verse que hay puntos importantes de convergencia en esta nueva visión de los entornos en que los estudiantes avanzan en la apropiación o construcción de nuevos conocimientos, en el desarrollo de habilidades y en el fortalecimiento de valores y actitudes, elementos que en conjunto significan una educación integral. El concepto también otorga nuevas dimensiones al trabajo que en el futuro deberán realizar las bibliotecas, reto para el que cabe preguntarse si los profesionales de la información están preparados.

1.8 Los procesos psicológicos del aprendizaje

Los cambios y tendencias descritas en los apartados previos han influido para que los educadores replanteen las formas en que el proceso de aprendizaje debe realizarse en las escuelas. Hay una mayor conciencia ahora de que los maestros deben enseñar a los estudiantes como pensar, como aprender y como trasladar estas competencias a situaciones fuera del entorno donde tradicionalmente se ha considerado que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La teoría general del aprendizaje puede ser dividida en dos grandes paradigmas:⁹¹

1. Las teorías conductistas
2. Las teorías cognitivas.

Las teorías conductistas se originaron en los primeros años del Siglo XX; asumen que el conocimiento puede dividirse en pequeñas unidades, susceptibles de enseñarse por separado y que la adquisición del conocimiento puede medirse a

⁹¹ Lori Arp. “An Introduction to Learning Theory”. En: Branch, Katherine, et. al. *Sourcebook for Bibliographic Instruction*. Chicago: ACRL, 1993. pp. 5-15, 5.

través de cambios en la conducta. Desde estas teorías, el estudiante es un recipiente vacío, dentro del cual el conocimiento puede ser vertido; en este sentido, se considera que el aprendizaje es independiente de las habilidades de pensamiento del individuo y que la adquisición del conocimiento es más bien un proceso acumulativo.⁹²

Los conductistas interpretan el aprendizaje de acuerdo con la conducta observable. Estudian lo que la gente hace, más que lo que piensan o sienten, convencidos de que no es posible llegar a conocer qué es lo que hay en las mentes de las personas.⁹³

Por su parte, las teorías cognitivas, también conocidas como constructivistas, se originaron a finales de la década de los 70s y principios de los 80s. Estas teorías asumen que el estudiante interactúa con su entorno y que cada individuo crea conocimiento, el cual es único. En esta perspectiva teórica, el conocimiento es percibido como un proceso integral y puede ser aprendido yendo y viniendo de las partes al todo.⁹⁴

De ambas teorías surgen igualmente dos enfoques de instrucción diferentes: las teorías conductistas se centran en el maestro y en lo que éste enseña. Los enfoques cognitivos se orientan hacia el estudiante y en lo que éste aprende. El maestro, según las teorías cognitivas, se convierte en un entrenador, en un facilitador, perdiendo la categoría de autoridad absoluta en el salón de clases. Otro aspecto muy importante en el que ambas perspectivas difieren es que la conductista, considera el aprendizaje como un proceso privado e individual; mientras que a teoría cognitiva lo visualiza como un proceso social y público.

⁹² *Ibíd.*, 6.

⁹³ Joy H. McGregor. "How Do We Learn". En: Stripling, Barbara K. Ed. *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practices*. Englewood, Co.: Libraries Unlimited, 1990. pp. 25-53.

⁹⁴ Lori Arp, Op. Cit., p. 6.

1.9 Modelos de aprendizaje

Es observable que son las teorías constructivistas las que han influido en mayor medida en la definición de los nuevos modelos de educación en las universidades. Fundamentados en esta teoría, han surgido una diversidad de estrategias tendientes a hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En términos generales, los constructivistas creen que en lugar de enseñar la realidad, debe permitirse a los estudiantes explorar datos con los que ellos mismos construyan los significados.

Algunos de los modelos pedagógicos en boga actualmente, de inspiración constructivista, son los siguientes:⁹⁵

Aprendizaje por descubrimiento. Los profesores proveen problemas a los estudiantes, así como los recursos con los que deberán resolverlos. Es un modelo básicamente centrado en el estudiante, los profesores actúan como guías y facilitadores, más que proveedores de conocimiento.

Aprendizaje centrado en el estudiante. Las necesidades de los estudiantes son la base de este modelo. Los estudiantes son vistos como individuos que deben tener algo que decir in cuanto a cómo y qué aprender. Se les proporciona cualquier apoyo que puedan necesitar y se les anima a auto dirigir su aprendizaje.

Aprendizaje significativo. Cuando los estudiantes se involucran en tareas motivadoras y significativas o en la resolución de problemas reales, su aprendizaje es considerado auténtico. Son capaces de construir su propio entendimiento, saben cómo controlar y regular ese aprendizaje para adaptarlo a sus propias necesidades, pueden establecer sus propias metas y estrategias de aprendizaje, trabajando junto con otros estudiantes.

⁹⁵ Joy H. McGregor. "How do We Learn", 34-37.

Aprendizaje colaborativo. Funciona a través de proveer a los estudiantes oportunidades para que aprendan de los otros y juntos en grupos. Se considera que la interacción entre los estudiantes genera mayores logros.

Aprendizaje basado en el cerebro (Brain-based Learning). Los psicólogos cognitivistas e investigadores educativos han observado con gran interés los avances de la neurociencia en los últimos años. Algunos descubrimientos importantes relacionados con el aprendizaje son:

1. El cerebro opera organizando *inputs* y haciendo significados de ellos. El aprendizaje es el resultado de hacer significado y por tanto debe enfatizarse el hacer sentido de las ideas
2. El cerebro funciona haciendo búsquedas de patrones
3. El cerebro puede hacer más de una cosa al mismo tiempo
4. Las emociones juegan un importante papel en el aprendizaje
5. Cada cerebro es individual y diferente. Lo que significa que cada persona construye su propio conocimiento.

Como puede observarse, es en los modelos educativos implementados a partir de enfoques constructivistas en los que se hace más obvia la necesidad de establecer y fortalecer programas de educación de los usuarios de la información; al mismo tiempo, es en este tipo de entornos en donde la importancia de estos programas deberá ser mejor comprendida.

1.10 Implicaciones para la función de los bibliotecarios

Participar adecuadamente en una comunidad de aprendizaje implica el ir más allá de la concepción que aún prevalece para muchos usuarios y también para muchos profesionales de la información acerca de la que debe ser la función del bibliotecario. En esta investigación se dedicó una importante cantidad de tiempo a buscar evidencias de que la bibliotecología actual reconoce que su función se

involucra estrecha y directamente con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Una reflexión muy simple y *a priori* sobre este tema debería arrojar como obvio que siendo ésta la sociedad de la información y del conocimiento y que siendo los recursos informativos factores de bienestar social, a los bibliotecólogos les correspondería una alta responsabilidad en lograr que estos bienes llegaran a una mayor cantidad posible de personas y colaborar para que fueran aprovechados al máximo. Pero algunos colegas aún consideran que quienes laboran en esta profesión no deben ir más allá de integrar, organizar, resguardar información y ponerla a disposición de los usuarios; rebasar estas funciones significa para ellos pretender suplantar el trabajo de otros profesionales, en este caso los docentes, lo que sería igual de inconcebible como el que los docentes realizaran el trabajo de los bibliotecarios. Esta es una apreciación equivocada; no se trata de que los especialistas de la información desplacen a los maestros, ni viceversa, se trata de que ambas figuras participen de manera coordinada para impactar favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes, ante las nuevas condiciones en que se realiza el aprendizaje. Esta situación es un buen ejemplo de cómo actualmente se requiere de un trabajo inter y trans disciplinario para acometer proyectos de gran relevancia, como los que tienen que ver con la educación.

1.10.1 La función docente del bibliotecario, una breve revisión histórica

La visión acerca de cuál debe ser la función esperada de los bibliotecarios ha evolucionado al paso de las décadas; una visión moderna difícilmente aceptaría como encomienda principal la de constituirse en guardianes de los acervos, función otorgada oficial y claramente al bibliotecario de Harvard a principios del Siglo XVIII.⁹⁶

⁹⁶ Mary Lynn Rice and J. D. Racine. "The Role of Academic Librarians in the Era of Information Technology". *Journal of Academic Librarianship*. January, 1997.

Este tema da espacio para una amplia discusión; sin embargo, es posible que desde hace mucho tiempo esta nueva función haya sido prevista por bibliotecarios y otros intelectuales visionarios. Siglo y medio después, en 1876, Melvil Dewey afirmaba que la función de los bibliotecarios tenía que ver con encauzar a los lectores y enseñarles como encontrar las mejores lecturas, lo que habla sin duda de un valor agregado.

En el mismo año de 1876, en Filadelfia, Otis Hall Robinson pronunció un discurso ante miembros de lo que después sería la American Library Association (ALA):

Quisiera que este discurso lo leyeran todos los bibliotecarios y jefes de bibliotecas del país. Un bibliotecario debe ser más que un guardián de los libros, debe ser un educador ... No se puede afirmar que un bibliotecario está preparado para desempeñar su labor si no se responsabiliza por la educación bibliotecaria de los estudiantes.⁹⁷

Ortega y Gasset⁹⁸ en su célebre mensaje, “La misión del bibliotecario”, dirigido a los asistentes de la conferencia de IFLA en 1937, decía”:

... he aquí donde yo veo surgir la nueva misión del bibliotecario, incomparablemente superior a todas las anteriores. Hasta ahora se ha ocupado principalmente del libro como cosa, como objeto material. Desde hoy tendrá que atender al libro como función viviente

En los años 60, Patricia Knapp hizo aportaciones importantes en la concepción de los temas que deberían considerarse en los programas de instrucción para los usuarios. Hasta entonces, muchos de los programas se basaban en una simple discusión de fuentes de información determinados. Knapp integró siete conjuntos

⁹⁷ Lizabeth A. Wilson. “La instrucción como servicio de consulta” , 102.

⁹⁸ José Ortega y Gasset. “Misión del bibliotecario”. En su *Misión de bibliotecario y otros ensayos*. 2ª Ed. Madrid: Revista de Occidente, 1967. pp. 209-234., 227.

temáticos que por mucho tiempo han servido de guía para estos programas y que significan un paso adelante en .⁹⁹

1. Herramientas de referencia
2. Búsqueda sistemática de literatura
3. Formas de publicación
4. Fuentes primarias y secundarias
5. Secuencia de publicación
6. Modelos de citas
7. Estructura de índices.

Un momento importante para la consolidación de los programas de educación de los usuarios, de acuerdo con Wilson,¹⁰⁰ se dio en los principios de la década de 1980, con el surgimiento del concepto de *Information Management Education*, principalmente en bibliotecas de instituciones médicas. Matheson y Cooper propusieron que los bibliotecarios tenían una responsabilidad indiscutible en la creación de ambientes y sistemas de información que facilitaran la recuperación y el aprovechamiento de la información. Esta responsabilidad implicaba ir más allá de la visión tradicional en la que se consideraba que la función de los bibliotecarios terminaba una vez que la información se encontraba en manos de los usuarios. A través de los programas para educar en el manejo de la información se formarían usuarios que podrían identificar, recuperar, evaluar y usar este recurso.

Más recientemente, los bibliotecarios han recibido una fuerte influencia de, Kuhlthau,¹⁰¹ profesora emérita de Rutgers University. Kuhlthau hace ver que las

⁹⁹ Harold W. Tuckett and Carla J. Stoffle. "Learning Theory and the Self-Reliant Library User". RQ 24, No. 58, fall, 1984.

¹⁰⁰ Lizabeth A. Wilson. "La instrucción como servicio de consulta", En: Bopp, Richard. E. y Linda C. Smith, comps. *Introducción general al servicio de consulta: libro de texto para el estudiante de bibliotecología y manual para el bibliotecario de consulta*. México: UNAM: Alfagrama: IC, 2000. 420 p., 106.

¹⁰¹ Carol C. Kuhlthau *Seeking Meaning: a Process Approach to Library and Information Services*, Norwood, N. J.: Ablex, 1993. 247 p. La autora tiene otras obras, pero esta es la más conocida.

bibliotecas y servicios de información tradicionales se han enfocado en fuentes y tecnología; por tanto, la educación de usuarios se ha concentrado en habilidades de manipulación. Este paradigma bibliográfico ha fallado en explotar eficientemente los aspectos cognitivos del proceso que dan relevancia a la comprensión y al significado. No se ha entendido suficientemente que el desafío no consiste en la adquisición de información, sino en reconocer y manejar la información esencial y rechazar la innecesaria.

De acuerdo con Kuhlthau, la función del bibliotecario académico va más allá de apoyar a los usuarios en la localización y selección de recursos informativos; en forma conjunta con los maestros, debe proveer a los estudiantes con estrategias para lidiar con nueva información y para interpretarla. Los estudiantes perciben la tarea de investigar como principalmente recolectar información y ésta es una visión que los bibliotecarios pueden ayudar a cambiar.

Otro aspecto específico en el que los usuarios necesitan apoyo de bibliotecarios, o de quien pueda dárselo, está bien identificado por Kuhlthau cuando asegura que a los usuarios les resulta complicado plantear nuevas perspectivas a partir de la información encontrada en las primeras etapas de sus procesos de búsqueda; necesitan una guía y consejos para poder moverse hacia una siguiente etapa. Es por ello que los bibliotecarios y profesionales de la información tienen un rol en el proceso de búsqueda, más allá de la localización de las fuentes; se requiere una nueva forma de intervención.

Si los bibliotecarios se aíslan del currículum de su institución, continúa diciendo Kuhlthau, muy probablemente su aportación seguirá quedando en los niveles de simple manipulación. Un involucramiento del bibliotecario hacia el enfoque completo del proceso de información ocurrirá cuando los profesores y los

bibliotecarios planeen y enseñen como un equipo. Para tener éxito en involucrar a otros hacia la meta de la alfabetización informativa, es esencial que los bibliotecarios, se aseguren de que su conocimiento, habilidades y actitudes van al paso de los desafíos informativos. Los bibliotecarios necesitan constituirse en ejemplos de usuarios expertos y activos de la información ante sus colegas docentes.

En 1997, otra figura reconocida en el desarrollo de programas de alfabetización informativa, Cerise Oberman, propuso en EU la creación del National Information Literacy Institute, que más tarde cambiaría al nombre de Institute for Information Literacy, bajo el cobijo de la ACRL. En su proyecto de creación, Oberman afirmaba que los bibliotecarios académicos se encontraban en un parteaguas: la educación superior, reconocía la importancia de la alfabetización informativa y esperaba de los bibliotecarios su participación en el proceso educativo. La forma en que éstos respondieran ante el reto, aseguraba Oberman, configuraría los roles futuros de los bibliotecarios.¹⁰²

Podría decirse que las bibliotecas académicas desde hace mucho tiempo han tenido dentro de su catálogo de servicios los de instrucción para el manejo de recursos de información, tarea regularmente encomendada al personal de Referencia, pero como dice Carla J. Stoffle:¹⁰³ las bibliotecas tienen que hacer de la educación de los usuarios una prioridad, no relegarla a una actividad adjunta del servicio de Referencia o de algún otro programa de la biblioteca. Stoffle agrega también que establecer esta prioridad implica la redistribución de recursos y una evaluación constante de la efectividad de los programas, confrontándolos con las necesidades de los usuarios y su aprendizaje, para lo cual es necesario desarrollar medidas de desempeño e identificar y cuantificar los resultados significativos.

¹⁰² Lizabeth A. Wilson. "What a Difference a Decade Makes: Transformation in Academic Library Instruction". *Reference Service Review*. Vol. 32, No. 4, Dec. 2004. p 338-346, 342.

¹⁰³ Carla J. Stoffle "Literacy 101 for the Digital Age". *American Libraries*; Vol. 29, No. 11, Dec 1998, 46-48.

1.10.2 Una visión actual de la función docente del bibliotecario

Para Cristina Tovoté,¹⁰⁴ bibliotecaria sueca que ha promovido programas de alfabetización informativa en Europa y en otras partes del mundo a través de IFLA, no existe duda: “To be a librarian today is to be a teacher”. Esta visión parece ser muy clara para los bibliotecarios de los países con mayor desarrollo económico, como puede observarse si se consultan documentos como el compilado por Bahr¹⁰⁵ en Estados Unidos.

En México y América Latina esta visión parece estar apenas siendo aceptada por los bibliotecarios; sin embargo, Martínez Arellano¹⁰⁶ lo expresa en forma excelente: “En la sociedad de la información, los bibliotecólogos tendrán, entre otras cosas que ayudar a todos los usuarios a transformar los datos en conocimiento”.

Patricia S. Breivik,¹⁰⁷ quien ha sido pionera en los esfuerzos internacionales por crear una consciencia sobre la importancia social de los programas de alfabetización informativa, parece ir aún más allá cuando asegura que si los bibliotecarios realmente desean implementar y mantener programas exitosos en materia de alfabetización informativa, necesitan asumir múltiples roles y buscar superar la figura tradicional de un maestro, ya que la función de los educadores se está redefiniendo y muchos se han quedado rezagados.

¹⁰⁴ Cristina Tovote. “Customer or Refined Student? Reflections on the “Customer” Metaphor in the Academic Environment and the new Pedagogical Challenge to the Libraries and Librarians”. 67 th IFLA Council and General Conference. Boston, MA., August 16-25, 2001. 8 p.

¹⁰⁵ Alice H. Bahr. Ed. *Future Teaching Roles for Academic Librarians*. New York: Harrison Press, 2000. 99 p.

¹⁰⁶ Felipe F. Martínez Arellano. “Educación, información y bibliotecas”. En: Añorve Guillén, Martha Alicia y Elsa M. Ramírez Leyva, *comps. Los grandes problemas de la información en la sociedad contemporánea: Memoria del XIX Coloquio Internacional de Investigación Bibliotecológica y de la Información, 28, 29 y 30 de agosto de 2001*. México: UNAM, 2002. 252 p. (Sistemas bibliotecarios de información y sociedad). p. 187.

¹⁰⁷ Patricia Senn Breivik. “Librarians as More (Far More) Than Teachers”, Abstract. Ponencia presentada en *Creating Knowledge III: Information Literacy, Bridging the Gap between Teaching and Learning - Promoting the Educational Role of the Librarian*. Akureyri, Iceland: September 25-26, 2003, abstract.

La IFLA ha impulsado en los primeros años de este nuevo milenio, en algunos casos en colaboración cercana con la UNESCO, programas que fomentan el acceso a la información en condiciones equitativas para todos, incluyendo la facultad para aprovechar este recurso convenientemente, apoyándose en el desarrollo de las competencias necesarias. Para ello, exhorta a las escuelas de bibliotecología a establecer acciones estratégicas encaminadas, entre otras cosas, a desarrollar instrumentos para que sean usados como modelos en todas las bibliotecas; fortalecer las habilidades pedagógicas en los profesionales, para que efectivamente faciliten el aprendizaje a lo largo de toda la vida y desarrollen currícula específicos sobre programas de alfabetización informativa, considerando la posibilidad de otorgar certificados a los profesionales que demuestren las competencias necesarias para estas tareas.

Cabe aclarar que no se pretende decir que todos los bibliotecarios deban desarrollar sus competencias como instructores, ni tampoco que sean menos importantes otras funciones tradicionales de las bibliotecas, como la selección, organización y resguardo de los bienes informativos, pero sí se considera necesario que en todas las bibliotecas universitarias exista un grupo de personas participando coordinada y continuamente en actividades de enseñanza, en comunicación constante con los docentes.

Resumen de este capítulo

En los últimos años ha surgido una serie de fenómenos socioeconómicos estrechamente ligados y relacionados con la información que han erigido a este recurso como uno de los principales factores para el desarrollo de las comunidades del mundo. La explosión en la generación y distribución de la información; el concepto de la sociedad de la información y del conocimiento, han propiciado el surgimiento de nuevas visiones sobre cuál debe ser la misión de las universidades y la forma en que puede cumplirse con ella. Lo anterior ha obligado a las universidades a replantear la forma en que se organizan para lograr que el aprendizaje se lleve a cabo.

Esto también ha impactado necesariamente en la función de las bibliotecas y de los bibliotecarios. Un número creciente de bibliotecarios en el mundo identifica que una de sus responsabilidades prioritarias es la de diseñar y/o participar en programas dirigidos a desarrollar las competencias informativas de los miembros de la comunidad universitaria; igualmente, se percibe la necesidad de contar con instrumentos que permitan evaluar que estos programas se realicen de la mejor forma y proporcionen los mayores beneficios posibles.

2. NORMAS Y SU APLICACIÓN EN LAS BIBLIOTECAS ACADÉMICAS

En este apartado se busca establecer un marco conceptual sobre lo que son las normas y los estándares, definiendo los principales términos relacionados. Se busca igualmente mostrar que los estándares y su adopción a través de normas constituye un factor de desarrollo socioeconómico en las comunidades internacionales, de ahí que desde hace bastante tiempo han sido una herramienta de apoyo para el funcionamiento de las bibliotecas de cualquier tipo, incluyendo las académicas, objeto de este estudio.

Aunque a veces pasa desapercibido, una de las fortalezas que los usuarios aprecian en los servicios bibliotecarios tiene que ver con la capacidad de la biblioteca para reflejar orden y consistencia. Como lo menciona De Rosa: “Ahora bien, algo que no ha cambiado en absoluto es; la noción que implícitamente sostiene a la mayoría de los bibliotecarios y que consiste en que el orden y la racionalidad que representan las bibliotecas son un bien público necesario.”¹⁰⁸

Las bibliotecas logran ese orden y esa racionalidad en gran medida gracias al uso de normas y estándares, lo que les permite, entre otras cosas:

1. Optimizar tiempos y recursos
2. Asegurar que los usuarios encontrarán una organización y un servicio semejante en cualquier biblioteca del mismo tipo a la que acudan
3. Garantizar la predictibilidad de los servicios, es decir, que los usuarios sepan con anticipación qué es lo que pueden esperar
4. Poder comunicarse y compartir recursos con otras bibliotecas

¹⁰⁸ Cathy De Rosa, Lorcan Dempsey and Alane Wilson. *The 2003 OCLC Environmental Scan Pattern Recognition: a Report to the OCLC Membership*. Dublin, Ohio: Online Computer Library Center, 2004. 149 p., ix.

5. Facilitar la capacitación del personal y la educación de los usuarios.

Rodríguez Gallardo¹⁰⁹ considera también que la normalización es parte sustantiva de la bibliotecología, si bien produce sentimientos encontrados, pues por un lado es un factor que promueve el orden y las posibilidades de cooperación, pero por otro es tomada como una serie de ataduras que coartan la libertad. De cualquier manera, las bibliotecas deben promover la normalización si esto beneficia a los usuarios. Además, continuando con Rodríguez Gallardo, es difícil que como bibliotecas se tenga una idea certera de lo que se ha avanzado y de lo que falta por hacer, si no se toman como referencia las normas y los estándares. La normatividad ha sido por siempre muy importante para las bibliotecas, al grado de que muchas escuelas de bibliotecología surgieron por la necesidad de enseñar las técnicas y las normas.

Una de las principales razones por las que las personas y las instituciones adoptan estándares la plantea Senkus:¹¹⁰ “Los estándares son utilizados para asegurar que la comunicación sea clara”. En prácticamente cualquier aspecto de la actividad humana puede llegar a caerse en confusiones o malentendidos si no se cuenta con un referente confiable al que las partes involucradas le hayan otorgado un valor semejante.

A manera de ejemplo, fue seguramente la necesidad de poder entender lo mismo cuando se hablaba de una persona que domina el idioma inglés como segundo idioma lo que llevó a desarrollar un conjunto estructurado de estándares como es el examen TOEFL (Teaching of English as a Foreign Language). De la misma forma, la necesidad de tener la seguridad de estar hablando de lo mismo cuando se hiciera referencia a una persona con las competencias necesarias para hacer

¹⁰⁹ Adolfo Rodríguez Gallardo. “Normalización, ¿por qué? y ¿para qué?”. *XXXVI Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía*. (Iztapa-Zihuatanejo, 4 al 6 de mayo de 2005).

¹¹⁰ Linda Senkus. “Standards in Libraries and Information Centers”. *Encyclopedia of libraries and Information Science*. 2nd. Ed. New York: Marcel Dekker, 2003. pp. 2737-2741., 2737

un uso óptimo de la información, determinó la necesidad de desarrollar un modelo de estándares e indicadores.

2.1 Normas y estándares. Definiciones

Una aproximación al análisis del concepto de norma, estándar y otros términos relacionados muestra que existe una diversidad de connotaciones, sobre las que difícilmente puede establecerse una consistencia. En la identificación de la semántica de los términos normas y estándares, pudo observarse una diversidad de acepciones del concepto de normas, así como diferentes grados de prescriptibilidad; es decir, de una mayor o menor obligación de ser acatadas. Hernández Salazar¹¹¹ encuentra que el concepto puede variar de acuerdo con la disciplina o perspectiva desde donde es analizado, de manera que no es lo mismo hablar de normas filosóficas, normas jurídicas, normas pedagógicas o normas bibliotecológicas.

Un buen ejemplo de la polisemia relacionada con el término *norma* se aprecia simplemente haciendo una consulta usando el servicio de apoyo a traducciones con que cuenta la IFLA¹¹². El resultado mostraría que los siguientes términos podrían ser considerados para identificar una norma:

- Regla
- Modelo
- Pauta
- Consejo
- Estándar
- Criterio
- Patrón
- Consejo
- Prescripción

¹¹¹ Patricia Hernández Salazar. "Normas y formación de usuarios". Ponencia presentada en XXXVI Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía., 4 al 6 de mayo del 2005, Ixtapa, Zihuatanejo, Gro.

¹¹² "Recursos lingüísticos para profesionales de las bibliotecas y la documentación (Español-inglés)". [En línea]. <http://eubd1.ugr.es/> (Consultada el 19 de marzo de 2005).

Como puede observarse, los términos empleados como sinónimo de *norma* implican un diferente grado de prescriptibilidad. Las normas sobre competencias informativas, objeto de este estudio, parecen responder más bien al concepto de norma como un modelo o patrón, que puede servir como referente para poder evaluar el avance en las características de un estudiante eficiente en el manejo de la información.

Cabe subrayar que no se está hablando de normas desde la perspectiva jurídica, en la que una norma es, según Austin:¹¹³

... un mandato y éste es concebido como la expresión del deseo o voluntad de un individuo de que otro individuo haga o deje de hacer algo, expresión que va acompañada de la amenaza de un daño o mal para el caso de que no se satisfaga el deseo o voluntad expresado.

Como lo aclara Senkus,¹¹⁴ el cumplimiento de una norma es un acto voluntario, aunque es frecuente que exista algún incentivo que puede traducirse en un beneficio para quien decide seguirlo. Sin embargo, también puede establecerse la existencia de alguna consecuencia de la no observancia o no cumplimiento de una norma. Esta consecuencia seguramente estará determinada por el contexto en el que se desenvuelve la persona o la institución que cumple o incumple con lo establecido por una norma.

Hasta hace poco tiempo era visto como inconveniente utilizar en español el término *estándar*, al considerarlo un anglicismo que podía sustituirse con la palabra “norma”. Sin embargo, el Diccionario de la Lengua Española, desarrollado bajo la supervisión de la Real Academia Española de la Lengua, acepta este término a partir de la vigésima edición, en 1984¹¹⁵, con el siguiente significado:

Estándar. (Del inglés *standard*) m. Tipo, modelo, patrón, nivel.

¹¹³ Definición proporcionada por John Austin. *Diccionario jurídico mexicano*. México: Editorial Porrúa, 2001. 2302 p. Bajo la palabra “Norma”

¹¹⁴ Senkus, 2737.

¹¹⁵ *Diccionario de la lengua española*. 20ª. ed, Madrid: Espasa-Calpe, 1984. Bajo la palabra “Estándar”.

Es interesante señalar que en la *Enciclopedia del idioma* de Martín Alonso,¹¹⁶ el término se daba ya como aceptado en la edición de 1982, con el siguiente significado que se antoja muy adecuado para el propósito para el cual han sido redactados los estándares sobre competencias informativas:

Estándar (Ingl. *standard*). m. Aquello que constituye un modelo o guía respecto a procedimientos, niveles a que ha de llegarse, etc. // 2. Unidad fija y duradera de cualquier especie empleada como comparación y valorización cuantitativa de los datos de la misma especie.

En su última edición, la 22, el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua¹¹⁷ incluye nuevamente el término aunque con un significado ligeramente modificado:

Estándar. (del inglés *standard*)

1. adj. Que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia.
2. m. Tipo, modelo, patrón, nivel. *Estándar de vida*

Si la búsqueda se hace por el término “norma”, el resultado es el siguiente:

Norma. (del latín *norma*, escuadra).

1. f. Regla que debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, Etc.

En su edición más reciente este diccionario también acepta el término de “estandarización”, definido como:

¹¹⁶ Martín Alonso. *Enciclopedia del idioma: diccionario histórico y moderno de la lengua española, siglos XII al XX; etimológico, tecnológico, regional e hispanoamericano*. Madrid: Aguilar, 1982. 3 v. Bajo la palabra “Estándar”.

¹¹⁷ *Diccionario de la lengua española*. 22ª ed., 2001. [En línea]. <http://www.rae.es/> (Consultada el 19 de marzo de 2005).

Estandarización.

1. f. Acción y efecto de estandarizar.

Esto nos lleva a buscar también el significado del verbo “estandarizar”:

Estandarizar.

(De *estándar*).

1. tr. tipificar (□ ajustar a un tipo o norma).

En cambio, si se trata de buscar una definición para el término “normalización”, que hasta hace poco tiempo se consideraba más correcto, el resultado es el siguiente:

Normalización.

1. f. Acción y efecto de normalizar.

Y si la búsqueda se hace por el verbo “normalizar”, se obtiene que:

Normalizar.

1. tr. Regularizar o poner en orden lo que no lo estaba.
2. tr. Hacer que algo se establezca en la normalidad. *Normalizar políticamente.*
3. tr. tipificar (□ ajustar a un tipo o norma).

Esta tercera acepción nos indica que los términos “estándar” y “norma” comparten al menos un significado común.

Es pertinente señalar que esta confusión no se presenta en el idioma inglés, en el que el término “standard”, cuando se usa como sustantivo significa:

Standard: /n/ 1. Level of quality, skill, ability, or achievement by which someone or something is judged, that is considered to be necessary or acceptable in a particular situation. 2. The ideas of what is good or normal

that someone uses to compare one thing with another. 3. A particular official rule for measuring weight, purity, value, etc.¹¹⁸

Mientras que al buscar el significado de “norm”.

Norm: /n/ 1. The usual way of doing something. 2. A generally accepted way of behaving in society.

La acepción cambia solamente cuando en lugar de un sustantivo se usa la palabra en forma de adjetivo, pues “normative” significa:

Normative: /adj/ FORMAL. Describing or establishing a set of rules or standards of behavior.

Después de analizar estas definiciones, puede inferirse que cuando se habla de norma se podrá estar haciendo referencia a una regla a seguir, con un mayor o menor grado de obligatoriedad; mientras que un estándar será más bien un parámetro o indicador que guiará a los individuos para saber si efectivamente se está cumpliendo la norma. En la práctica ésta es una forma común de entender ambos términos y es en este sentido que son utilizados en este documento.

Sería interesante conocer cuáles fueron las razones que llevaron a la Real Academia de la Lengua a aceptar el término estándar, aunque de hecho esta aprobación sólo vino a validar una práctica que ya existía. La lógica indica que los miembros de la Academia decidieron que ambos términos, *norma* y *estándar*, tienen su propia función en el lenguaje, es decir, cargas semánticas diferentes.

¹¹⁸ *Longman Advanced American Dictionary*. Essex, England: Longman, 2000. 1746 p. Bajo las palabras “Standard”, “Norm” y “Normative”.

Una definición muy completa sobre lo que es una norma es la aportada por la Commission de l'Océan Indien¹¹⁹ y sugerida por Angulo, que establece que las normas pueden considerarse como criterios aceptados o medidas de desempeño, práctica o diseño y que constituyen especificaciones técnicas consensuadas y documentadas, de carácter voluntario, elaboradas por las partes interesadas y, en todos los casos, aprobadas por un organismo reconocido. Se considera una solución a un problema común establecido por peritos confiables, y redactado por un cuerpo reconocido con el propósito de que todos puedan utilizarla.

Senkus¹²⁰ avala algunos aspectos de la definición anterior al señalar que cuando hay muchas cosas que se hacen de igual forma en las instituciones, incluyendo las bibliotecas, y se miden igual, se puede decir que existen prácticas estandarizadas. Estas prácticas pueden llegar a constituirse en una norma o estándar si una asociación reconocida a nivel nacional o internacional reúne a expertos para que lleguen a un consenso, lo escriban, aprueben el escrito, lo publiquen y lo distribuyan entre los miembros de esa comunidad.

Sin embargo, Reitz¹²¹ llama la atención sobre el hecho de a la vez que existen estándares que fueron aprobados por organismos acreditados, mismos que podríamos denominar como estándares *De Jure*, también existen estándares *De Facto*, aquellos que llegan a ser aceptados generalmente, sin que exista un aval formal por parte de alguna organización.

El establecimiento y observancia de una norma, con sus respectivos indicadores y parámetros de cumplimiento, no garantiza que las cosas se estarán haciendo de una manera correcta, o que las personas tendrán el desempeño esperado; es solamente un instrumento que guiará a quienes trabajan en lograr el cumplimiento

¹¹⁹ Commission de l'Océan Indien. *The Standards*. COI, 2000, citada por Angulo, Noé, "Normas en competencias informativas". ". *Biblioteconomía y Documentación*. No. 11, diciembre 2003, [En línea]: http://www2.ub.es/bid/consulta_articulos.php?fichero=11angul1.htm (Consultada el 21 de junio de 2004), 3.

¹²⁰ Senkus. 2738.

¹²¹ Joan M. Reitz. *ODLIS—Online Dictionary for Library and Information Science*. [En línea] <http://lu.com/odlis/search.cfm> (Consultada el 20 de junio de 2008).

de esas especificaciones, así como a quienes están a la expectativa, por diferentes razones, de asegurarse del cumplimiento de estas normas.

2.2 Función de las normas o estándares

¿Para qué sirven los estándares? Alan Bryden,¹²² Secretario General de la International Organization for Standardization, plantea que: “Los estándares internacionales son una herramienta esencial para facilitar el comercio, la diseminación del conocimiento y para compartir los avances tecnológicos y las buenas prácticas administrativas”.

Como ya se mencionó, Senkus¹²³ resalta la utilidad de los estándares para favorecer la comunicación. No hay que olvidar que las bibliotecas de todo el mundo se han distinguido tradicionalmente por ser instituciones con fuerte vocación de compartir, no solo en contextos nacionales, sino a nivel internacional, esta posibilidad de compartir está estrechamente ligada con la capacidad de comunicación, la cual se apoya en el uso de estándares.

El American National Standard Institute de los Estados Unidos promueve que los estándares juegan un importante papel en la vida diaria, pues a través de ellos pueden establecerse tamaños, formas o capacidades de los productos, así como desempeños de productos o de personas. Igualmente, pueden precisarse condiciones, de manera que no se presenten confusiones entre aquellos que utilizan los estándares.¹²⁴

¹²² Alan Bryden. “International Standards Contribute Positively to Global Issues”. [En línea]. <http://www.iso.org/iso/en/commcentre/> (Consultada el 20 de abril de 2005).

¹²³ Senkus, 2738.

¹²⁴ American National Standards Institute. “Frequently Asked Questions”. [En línea]. http://www.ansi.org/about_ansi/faqs/ (Consultada el 20 de abril de 2005).

Thomas,¹²⁵ en el prólogo de un libro enfocado a los principios básicos de la estandarización es más enfático, pues afirma contundentemente que: “La estandarización es indispensable para la vida en este siglo. Es virtualmente indispensable como el aire que respiramos”. El mismo autor resalta que siendo este tema tan importante, es poca la literatura que se ha publicado al respecto. Si bien esto parece ser cierto para el conocimiento en general de lo que son los estándares, se entiende que lo sea aún más si hablamos de lo poco que se ha escrito sobre la función de los estándares en la bibliotecología mundial y más aún sobre la bibliotecología en México.

Al tratar de remontarse a los fundamentos y orígenes de los estándares, es perceptible que su aplicación inicial se dio en ambientes industriales, principalmente en industrias manufactureras, en las que los estándares permiten cumplir con la meta de fabricar productos de calidad de manera confiable, sencilla, segura, económica y oportuna.¹²⁶ Sin embargo, en la actualidad están presentes en prácticamente todas las áreas de la actividad humana. Podría agregarse que el proceso de globalización se ha apoyado en el uso de estándares internacionales, al mismo tiempo que ha propiciado su uso intensivo. Sin pretender decir que debemos aceptarlos sin un análisis previo, sí es necesario reconocer que los estándares forman parte de nuestra cotidianidad.

2.3 El proceso de construcción e implantación de normas

Las normas o estándares regularmente siguen un proceso en su elaboración, difusión y aceptación, antes de que puedan ser consideradas como tales. Este proceso puede incluir todos o al menos algunos de los siguientes pasos:¹²⁷

- Paso 1: Propuesta. Planteamiento de la necesidad

¹²⁵ James A. Thomas. “Foreword”- En: Spivak, Steven M. and F. Cecil Brunner. *Standardization Essentials*, New York: Marcel Dekker, 2001. 315 p., v-vi.

¹²⁶ Shigehiro Nakamura. *The New Standardization: Keystone of Continuous Improvement in Manufacturing*, 1993.

¹²⁷ C. N. Bredillet, “Genesis and Role of Standards: Theoretical Foundations and Socioeconomical Model for the Construction and Use of Standards”. *International Journal of Project Management*. No. 21, 2003. pp 463-470, 465.

- Paso 2: Nivel preparatorio. Un grupo de expertos se reúne para integrar un primer borrador
- Paso 3: Integración de un comité que revisará el borrador y podrá generar nuevas propuestas
- Paso 4: Fase de consulta. Dirigida a los involucrados
- Paso 5: Aprobación
- Paso 6: Publicación.

Por otra parte, hay tres criterios generales que deben considerarse al desarrollar nuevas normas o estándares:

1. Consenso. Tratar de tomar el punto de vista de los interesados
2. Inclusión. Que las normas o estándares resultantes sean aplicables a todos quienes participan en esa actividad
3. Aceptación voluntaria.¹²⁸

Es común que se relacione el concepto de normas con acuerdos tomados por asociaciones profesionales. Sin embargo, no todas las ramas profesionales tienen organizaciones especializadas que generen estándares; el campo bibliotecario es un ejemplo de ello. No hay una asociación que oficialmente cree, apruebe o publique estándares para todo el campo bibliotecario; sin embargo, un buen número de organizaciones genera estándares de interés y aplicación universal que involucran a las bibliotecas. Hay una diversidad de normas o estándares que las bibliotecas necesitan implementar y observar para cumplir con la misión de ofrecer acceso a recursos de información a usuarios de todo el mundo, actuales y futuros, así como para colaborar al mejoramiento de la calidad de los servicios en sus instituciones.

¹²⁸ *Ibíd.*

Las bibliotecas de cualquier tipo son instituciones que tradicionalmente se identifican entre las que más promueven la colaboración, tanto en el contexto local como en el nacional e internacional. Una de las razones más obvias es el hecho de que ninguna biblioteca en el mundo puede preciarse de tener en sus acervos toda la información que sus usuarios necesitan; la información que en el momento menos esperado podrá ser requerida estará en manos de otra biblioteca, con la que será importante encontrar formas efectivas de comunicación, apoyadas en el uso de estándares.

Aunque se darán más detalles sobre este punto en los apartados 3.6 al 3.9 del documento, es importante señalar que al menos los estándares de ACRL y las normas mexicanas fueron elaboradas y socializadas siguiendo los pasos y los criterios recomendados por Bredillet. En el caso de México esto se dio más bien gracias a la intuición, pues se carecía de experiencia en este tipo de proyectos. Quizá la parte más complicada en este proceso –hablando también para el caso de México- es la de la consulta con las partes involucradas y su posterior aprobación: por una parte es difícil establecer comunicación con todos los posibles interesados, sobre todo cuando este tipo de programas apenas se están fortaleciendo en el país; por la otra, los responsables de los sistemas bibliotecarios se preocupan bastante de externar su aprobación a un modelo de estándares que definirá una serie de exigencias para las que consideran que no están preparados.

2.4 El concepto de norma desde la perspectiva bibliotecológica

Para propósito de este estudio, podemos partir de lo que se entiende por norma o estándar, desde la perspectiva bibliotecológica. De acuerdo con el *Glosario ALA de Bibliotecología y Ciencias de la Información*,¹²⁹ el término de “normas” puede entenderse como:

1. Criterios por los cuales pueden medirse o evaluarse los servicios y programas bibliotecarios. Establecidos por organizaciones profesionales,

¹²⁹ Heartsill Young. Ed. *Glosario ALA de Bibliotecología y Ciencias de la Información*. Madrid: Diaz de Santos, 1988. 473 p. Bajo la palabra “norm”.

corporaciones acreditadas u organismos estatales, los criterios pueden reflejar de diversos modos un mínimo o ideal, un procedimiento modélico, una medida cuantitativa o una evaluación cualitativa. 2. Criterios de rendimiento o grado de perfección establecidos en una biblioteca con el fin de evaluar el rendimiento de cada miembro del personal y de las unidades organizativas. En inglés es sinónimo de **Performance standards**.

Conviene atender al menos dos aspectos de estas definiciones: en primer lugar, se repite la situación de que el concepto presenta una gama amplia de posibilidades u opciones de acatamiento, desde el momento en que se señala que pueden reflejar un mínimo o un ideal. Por otra parte, en la segunda definición se hace referencia a los estándares como un instrumento para medir el rendimiento del personal, lo que muestra que en bibliotecología las normas no solamente se han utilizado para referirse a productos o procesos, sino también al resultado de la actuación de personas.

De acuerdo con el Manual de Estándares de la ALA,¹³⁰ existen cuatro tipos de estándares o directrices relevantes para las bibliotecas:

1. De servicios o desempeño
2. De procedimiento
3. Educativas
4. Técnicos.

Si establecemos una conexión entre lo planteado por Bryden y Senkus, podremos decir que la diseminación del conocimiento, una de las principales funciones de las bibliotecas, se ve favorecida con la adopción y uso de estándares, pues el conocimiento, registrado en diferentes formatos, se difunde a través de la comunicación.

¹³⁰ American Library Association. *ALA Standards Manual*. Chicago: ALA, 2003. [En línea] <http://www.ala.org/ala/ors/standardsa/standardsmanual/manual.cfm#1.1> (Consultada el 20 de junio de 2008).

Como se mencionó al principio de este apartado, el uso de estándares y la observancia de normas permite a las bibliotecas realizar un trabajo ordenado y sistemático, tanto en la organización de la materia prima de las bibliotecas: la información, como en la prestación de los servicios relacionados con ésta.

Son muy conocidos algunos estándares usados cotidianamente en bibliotecas como: las Normas de Catalogación Anglo Americanas, ISBN, ISSN, los metadatos, etc. La utilización de estándares cubre un amplio rango de situaciones, desde el tamaño, peso y acidez de los papeles, los espacios necesarios para los acervos y las especificaciones de los muebles que los contendrán, hasta la temperatura en que deben preservarse los documentos especiales. El formato MARC es un buen ejemplo de una práctica estandarizada a nivel internacional, sin la cual no habría sido posible integrar y compartir grandes repositorios de información.

Con estos antecedentes, es comprensible la necesidad que existía entre bibliotecarios, educadores y otros profesionales de contar con una serie de indicadores que permitieran precisar de qué se estaba hablando cuando se hacía referencia a una persona con las competencias necesarias para manejar eficientemente la información, así como la necesidad de avanzar en una mejor descripción de las características de estas personas, dimensionando sus competencias con la ayuda de estándares.

2.4.1 Instrumento para la evaluación

Estas definiciones ofrecen una buena cantidad de elementos para el análisis: primeramente, puede hacerse referencia a la mención de que se trata de criterios que pueden apoyar la medición o evaluación de los servicios y programas bibliotecarios. Como puede observarse, el establecimiento de sistemas de normas es un soporte para la evaluación; ¿evaluación para qué? Sin duda la evaluación tiene un propósito, que puede estar relacionado con la necesidad de verificar si un proceso fue realizado de la mejor manera posible, si no es así, la evaluación

aportará elementos para mejorar ese proceso en una siguiente ocasión, llevando por consiguiente a un mejoramiento de la calidad de un programa o servicio.

Los estudios sobre el logro de la calidad regularmente hacen referencia a la necesidad de contar con metas bien definidas y una visión de largo alcance de hacia dónde se quiere llegar; si no se tiene esto, es difícil determinar si el esfuerzo que se ha invertido en una determinada actividad ha sido suficiente o ha valido la pena. Las normas, cuando se refieren al comportamiento o desempeño de personas, constituyen por sí mismas una guía y un destino, lo que sin duda beneficia los esfuerzos invertidos por las personas y las instituciones en alcanzar un mayor nivel de calidad.

La evaluación de la calidad es otro factor cuya importancia se ha fortalecido a partir de la globalización y la competitividad que ha venido aparejada con ella, aunque debiera verse como una actividad natural en todo proceso administrativo. Después de invertir una serie de recursos y esfuerzos para la realización de una actividad, es lógico pensar que resulta conveniente hacer un análisis de los factores que favorecieron los resultados, así como de aquellos que deben mejorarse para la próxima ocasión. Pablo Latapí¹³¹ lo expone con claridad: "... cuanto hacemos de modo deliberado es objeto obligado de una actividad evaluativa". Este mismo autor agrega que si la evaluación es importante en cualquier actividad, debe serlo aún más en el terreno de la educación, por la importancia y la complejidad de esta actividad.

La política del gobierno mexicano en materia de educación superior ha insistido en los últimos cuatro lustros en la necesidad de avanzar en el desarrollo y consolidación de estrategias y programas de evaluación. Los conceptos de

¹³¹ Pablo Latapí. "Por la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: "La indispensable evaluación para lograr una educación de calidad". *Al día: pulso industrial de México*, año 10, No. 108, octubre de 2002. p 10-22, 13.

calidad, evaluación, acreditación y certificación se repiten constantemente en los documentos estratégicos de la Secretaría de Educación Pública y de la ANUIES.

La conciencia de la importancia estratégica de la evaluación permea cada vez más todos los niveles y sectores de la sociedad mexicana. La creciente adopción de normas para evaluar la calidad de los procesos, como es el caso de las normas ISO-9000, ofrece constancia de esto. Para muchos negocios mexicanos, ahora está claro que la posibilidad de éxito y hasta de supervivencia en el mercado depende de que puedan demostrar que cumplen con normas de calidad, de acuerdo con referentes aceptados internacionalmente.

En síntesis, los estándares, las normas y los procesos de normalización están ligados con la evaluación y con la calidad, esto es importante resaltarlo y tenerlo en mente para justificar el esfuerzo y la inversión que requieren.

2.4.2 Normas técnicas

Lafuente¹³² señala que a partir de la década de 1960 se introdujo en las bibliotecas de México el concepto de norma técnica. A través de estas normas se buscó provocar la adopción de procedimientos que permitieran simplificar, homogeneizar y promover una estabilidad en las actividades bibliotecarias, para de esta manera facilitar el intercambio de información entre bibliotecas y el control bibliográfico universal. Este tipo de normas técnicas establecen un “deber ser” y definen parámetros cuantitativos, con base en los cuales medir la calidad.

Como es conocido, durante varios lustros se dio una preponderancia en la bibliotecología a los procesos relacionados con la organización bibliográfica, un campo propicio para el establecimiento de normas y estándares. De aquí se desprende que entre las primeras normas adoptadas en las bibliotecas del país fueron las dirigidas a propiciar la llamada Descripción Bibliográfica Internacional

¹³² Ramiro Lafuente. *Los sistemas bibliotecológicos de clasificación*. México: UNAM, 1993. 112 p., 8.

Normalizada, generada hacia 1969 como resultado de una Reunión Internacional de Expertos en Catalogación, organizada por el Comité de Catalogación de IFLA. Primero se dio la norma para monografías ISBD (M), publicada en 1971; luego la referida a publicaciones seriadas, ISBD (S) publicada en 1974; y en 1977 surge una Descripción Bibliográfica Internacional Normalizada General ISBD (G).¹³³

Otro momento importante en la adopción de normas se dio cuando en México, buscando seguir participando en el concierto internacional, se adoptó el formato MARC, a través del cual se establecen normas o estándares para el registro y comunicación de información bibliográfica en formatos legibles por sistemas automatizados. El formato provee los elementos necesarios para que las computadoras puedan intercambiar, usar e interpretar información bibliográfica y su estructura constituye la base de la mayoría de los catálogos bibliotecarios que se usan hoy en día.¹³⁴

2.4.3 Normas que llegaron con las TIC

El desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación han traído consigo la necesidad de adoptar una diversidad de normas y estándares que afectan a las bibliotecas, aunque en muchas ocasiones las bibliotecas no participan en su aprobación y seguramente en otros casos la mayor parte de los profesionales de la información ni siquiera tendrán consciencia de ellos.

Uno de los estándares más conocidos es el llamado Z39.50, con el cual se especifica un protocolo basado en tecnología cliente-servidor, para la búsqueda y recuperación de información desde bases de datos remotas. Se trata de un

¹³³ *Ibíd.*

¹³⁴ "MARC Standards". [En línea]. <http://www.loc.gov/marc/marc.html> (Consultada el 28 de marzo de 2005).

estándar muy importante, pues gracias a él es posible en gran medida que las instituciones bibliotecarias puedan compartir recursos informativos.

Sin embargo, es interesante conocer que existe un organismo internacional dedicado de manera permanente y centrado en la estandarización en el campo de las TIC. Se trata del International Committee for Information Technology Standards, que funciona en forma conjunta con la agencia ISO y busca cubrir aspectos que cubren desde el almacenamiento, procesamiento, transferencia, despliegue, administración y la recuperación de la información.¹³⁵

2.4.4 Estándares de desempeño

Estos estándares son también usados constantemente en las bibliotecas. Los estándares de desempeño son proposiciones que especifican o describen las conductas deseables en el trabajo o los productos del mismo, se espera que puedan ser evaluados de una manera objetiva.

De acuerdo con Goodson,¹³⁶ el establecimiento de estándares de desempeño proporciona beneficios, como el hacer más clara la relación entre el trabajo de la biblioteca con la misión de la misma y la de la institución, identificar los aspectos prioritarios de una actividad; asegurarse que todas las tareas identificadas como importantes se realicen; distribuir mejor la carga de trabajo; recompensar a los buenos trabajadores; brindar a los empleados una visión más clara de sus logros; entre otras. Sin embargo, también pueden tener algunos aspectos negativos, como la creación de un ambiente de mayor competencia y menos colaboración.

2.5 Normas para el servicio bibliotecario

Otro frente importante de normas a las que las bibliotecas necesitan poner una atención cercana son las llamadas normas para el servicio bibliotecario. Cabe

¹³⁵International Committee for Information Technology Standards. [En línea]. <http://www.incits.org/> (Consultada el 28 de abril de 2005).

¹³⁶ Carol F. Goodson. *The Complete Guide to Performance Standards for Library Personnel*. New York: Neal-Schuman Publishers, 1997. 209 p.

señalar que en la práctica algunos modelos de normas publicados con este título en realidad cubren una diversidad de aspectos además de los servicios, probablemente por considerarlos necesarios para poder ofrecer servicios de calidad.

2.5.1 Las normas de ABIESI

Uno de estos modelos más conocidos lo constituyen las *Normas para el servicio bibliotecario en instituciones de enseñanza superior y de investigación*, integrado y publicado por la ABIESI,¹³⁷ una asociación ya desaparecida que agrupaba a bibliotecarios de instituciones de educación superior y de centros de investigación. Estas normas se publicaron en 1968 y a lo largo del tiempo han tenido una fuerte influencia en el desarrollo y desempeño de las bibliotecas académicas en México, sirviéndoles de guía para planear, desarrollar y evaluar sus servicios.

Sería interesante, aunque complicado seguramente, tratar de reconstruir cómo se dio el proceso que concluyó con la publicación de unas normas generales cuyos redactores expresaban que: “La ABIESI reconoce haberse basado para la elaboración de estas normas en las de la Association of College and Research Libraries, de la American Library Association, publicadas en 1958”. Podría presumirse que quienes redactaron este documento trataron de adaptar los estándares de las bibliotecas universitarias norteamericanas, haciendo una adecuación a las condiciones de la realidad mexicana.

2.5.2 La influencia de la ACRL

La ACRL ha tenido una fuerte influencia en el desarrollo de la bibliotecología mexicana; en una diversidad de aspectos, sus experiencias han sido tomadas como referentes por las bibliotecas universitarias de nuestro país. Este ha sido el caso de los estándares adoptados por esa asociación, mismos que -

¹³⁷ ABIESI. *Reglamento, normas y código de préstamo interbibliotecario*. México: ABIESI, 1976.

probablemente estableciendo una serie de salvedades y consideraciones por nuestras diferencias- han sido también utilizados a lo largo del tiempo por bibliotecas universitarias mexicanas.

Como ya se mencionó, las normas de la ABIESI, primer documento de su género en México y que por más de 40 años ha servido como referente, se basó en un documento emanado de la ACRL, y esto fue reconocido abiertamente por quienes trabajaron en su integración. Posteriormente, los bibliotecarios académicos han seguido tomando en cuenta y apoyándose en las subsecuentes ediciones de las normas de esta asociación para sus ejercicios de planeación y evaluación. Esto fue más notorio hasta la edición de las normas en su versión de 1995,¹³⁸ en las que la ACRL mantuvo un enfoque cuantitativo, que permitía observar una serie de indicadores específicos sobre una amplia gama de actividades de las bibliotecas. A partir de la edición del 2000 las normas de ACRL presentan un enfoque principalmente cualitativo, el cual corresponde probablemente a un nivel y a necesidades diferentes a las de las bibliotecas mexicanas.

Se enfatiza el aspecto de la influencia de la ACRL en estas normas, porque uno de los aspectos que llevó a plantear la presente investigación surge de la idea de que antes de buscar implantar un modelo de normas o estándares elaborado para aplicarse a una realidad como la norteamericana, sería recomendable analizarlo a conciencia, dadas las diferencias entre los dos países. Las evidencias permiten adelantar que si por cuatro décadas o más se consideró válido adoptar en México (obviamente con algunas adaptaciones) un sistema de estándares sobre servicios emanado de una asociación bibliotecaria norteamericana, con más razón podría pensarse ahora, cuando México ha entrado de lleno a un proceso de internacionalización.

¹³⁸ ACRL. *Standards for College Libraries*. 1995 edition, Final version approved by the ACRL Board and the ALA Standards Committee, February 1995. Printed in C&RL News, April 1995, 12 p.

Esto podría igualmente trasladarse a la adaptación de un sistema como el de las normas para evaluar las competencias informativas. Podría decirse, con razón, que existe una diferencia entre estas últimas normas y las de servicios, en las que se habla más bien de recursos, bienes materiales y aspectos de organización, mientras que las normas para evaluar las competencias informativas se refieren a algo más delicado y subjetivo: el desempeño de personas, pero –aunque se hablará sobre esto con más detalle en otro apartado- puede decirse que la globalización ha traído como una de sus consecuencias la identificación clara de una serie de competencias que se requieren precisamente para tener éxito en este mundo globalizado, siendo las competencias para manejar información una de las que existe mayor coincidencia sobre su relevancia.

2.5.3 Nuevos referentes internacionales en materia de normas

En los últimos años, han cobrado una relevancia creciente modelos de normas, estándares e indicadores generados en países con los que puede pensarse que existe, además de un idioma común, una mayor coincidencia con las condiciones socioeconómicas de nuestro país. De esta manera, las normas publicadas por la Red de Bibliotecas Universitarias de España¹³⁹ y por la Comisión Asesora de Bibliotecas y Documentación de Chile,¹⁴⁰ son cada vez más conocidas y utilizadas por los bibliotecarios mexicanos. En este caso, es de entenderse que la utilidad de estos documentos se limite básicamente a servir de referencia o modelo, de las que podrán tomarse algunos aspectos, pues es obvio que, salvo algún acuerdo explícito, estas normas no tendrían ningún carácter obligatorio en las bibliotecas mexicanas.

¹³⁹ Red de Bibliotecas Universitarias. *Normas y directrices para bibliotecas universitarias y científicas*. España: REBIUN, 1997. [En línea]. <http://www2.uji.es/rebiun/normasbibliotecas.html> (Consultada el 12 de enero de 2004).

¹⁴⁰ Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. *Estándares para bibliotecas universitarias chilenas*. 2a. ed. Santiago: Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Comisión Asesora de Bibliotecas y Documentación, 2003. 46 p.

2.5.4 Las normas del CONPAB-IES

El Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior (CONPAB-IES) organismo que integra en México a los directores de sistemas bibliotecarios de las principales universidades públicas, liberó a finales del 2005 un modelo de normas que se había venido integrando en el seno de esa institución en los últimos años. El documento ha sido diseñado tomando en cuenta fundamentalmente las características y necesidades generales de las instituciones asociadas al Consejo, pero se anticipa que podrá ser de interés de otros sistemas bibliotecarios universitarios, incluyendo algunos localizados fuera del país. Dos novedades que contiene este documento, con respecto a otros esquemas similares, son la inclusión de un apartado sobre el patrimonio bibliográfico histórico y otro sobre el tema de educación de los usuarios de la información.

2.6 Bibliotecas y los referentes para evaluar la calidad académica

En los últimos años, las bibliotecas universitarias mexicanas han debido involucrarse y apoyar los esfuerzos de sus instituciones por incrementar y demostrar su calidad. Esto se deriva de una política nacional promovida por las autoridades educativas, en correspondencia seguramente con una tendencia internacional apoyada por las propias universidades; uno de los ejes centrales que han guiado los esfuerzos del sistema mexicano de educación superior en los últimos dos sexenios ha sido el de buscar una educación con calidad y en el mediano plazo se contempla que no habrá variaciones.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012,¹⁴¹ la búsqueda de la calidad en la educación de todos los niveles se mantendrá o se incrementará, tratando de alcanzar un equilibrio adecuado en indicadores de: cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. En el Plan se reconoce que la evaluación es una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación, por lo que se han planteado estrategias para impulsar mecanismos sistemáticos de

¹⁴¹ México. Presidencia de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: La Presidencia, 2007. 323 p., 182-185.

evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, en una formación integral, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, continúa el documento, apoyada en métodos probados internacionalmente es el mejor camino para estimular los procesos educativos y a sus actores. Se tiene contemplado buscar también que las instituciones de educación superior y de investigación incorporen valoraciones objetivas en sus sistemas curriculares.

La calidad de las universidades y de sus servicios se ha buscado demostrar principalmente a través de someter a los programas académicos a procesos de evaluación compartidos y abiertos. Es así que las bibliotecas han tenido que familiarizarse con instrumentos y procedimientos de evaluación diagnóstica, acreditación y certificación.

Es interesante señalar que la participación en estos procesos es voluntaria. A través de los años más instituciones han aceptado participar por los beneficios que puede traerles, por ejemplo: mayores posibilidades de acceso a recursos concursables; posibilidades de cooperación con otras instituciones del país o extranjeras; mayor aceptación en el mercado para los egresados; etc. Los estándares incluidos en los instrumentos de evaluación de los organismos evaluadores y acreditadores no son considerados como normas, sino hasta que las IES deciden someterse a una evaluación o acreditación.

2.6.1 La evaluación diagnóstica

Se trata de un proceso que evalúa programas académicos y que es llevado a cabo por pares, los cuales, en el caso de México, tienen un reconocimiento dentro de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES. Las bibliotecas son objeto de una revisión cercana por parte de estos evaluadores, considerando a los servicios bibliotecarios como un apoyo muy importante en el proceso académico.

Sin embargo, en la práctica se presentaba la situación de que los diferentes comités que existen (siete por áreas del conocimiento y dos más para evaluar áreas de apoyo) aplicaban criterios que resultaban divergentes entre sí al evaluar los recursos y servicios bibliotecarios. En gran parte esta situación se producía por la falta de un modelo de evaluación general, actualizado y aceptado por al menos la mayoría de las universidades visitadas. En este último aspecto, se espera que la adopción de un instrumento único para la evaluación por parte de este organismo, así como la publicación de las normas del CONPAB-IES y la posible participación de bibliotecarios profesionales en estos procesos de evaluación, permitirán dar una mayor consistencia a las evaluaciones.

2.6.2 La acreditación

Los procesos de acreditación son realizados por organismos que tienen la autoridad para dictaminar y dar fe acerca de si la institución evaluada cumple con indicadores de calidad. En nuestro país, para que un organismo pueda otorgar acreditaciones académicas debe haber obtenido primero un reconocimiento oficial por parte del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES).

Los procesos de acreditación iniciaron en México hace relativamente pocos años, de ahí que se entienda que todavía no existen organismos acreditadores para todos los programas académicos, ni estos organismos cuentan aún con la suficiente experiencia e instrumentos para realizar su trabajo. Lo anterior, pese a que algunos de ellos existían como colegios o asociaciones desde mucho tiempo antes, por lo que tienen una larga tradición en actividades en búsqueda de la calidad.

Desde la perspectiva bibliotecológica, es importante señalar que estos organismos, al igual que los CIEES, prestan bastante atención a la evaluación de las bibliotecas, como parte importante de los procesos académicos, pero

igualmente manejan una diversidad de criterios para evaluar sus recursos y su actuación.

2.6.3 Acreditación o certificación institucional

Por este concepto se entiende el que una universidad busque obtener el reconocimiento a su calidad por un organismo externo, pero no a través de demostrar la calidad de alguno de sus programas, sino de someter a la evaluación a toda la institución.

Cuatro universidades privadas mexicanas han seguido el camino de acreditarse de conformidad con los criterios de la Southern Association of Colleges and Schools de los Estados Unidos, mejor conocido como SACS. Se trata de instituciones que han considerado importante acreditar su calidad ante el mundo y para ello han decidido someterse a la evaluación de un organismo extranjero, siguiendo un modelo de estándares diseñado originalmente para una realidad norteamericana.

En este aspecto, cabe mencionar que el SACS ha sido uno de los organismos acreditadores que más relevancia han dado a los servicios bibliotecarios de las instituciones y, dentro de estos servicios, a los programas de educación de usuarios. Las IES evaluadas por este organismo tienen que demostrar, entre muchas otras cosas, que: “La institución se asegura de que los usuarios tienen acceso a una instrucción constante y oportuna en el uso de la biblioteca y de otros recursos informativos para el aprendizaje”.¹⁴²

2.6.4 Indicadores para incorporarse a ANUIES

¹⁴² Southern Association of Colleges and Schools. *Principles of Accreditation. Foundations for Quality Enhancement, 2001.* 40 p. [En línea] <http://www.sacscoc.org/pdf/PrinciplesOfAccreditation.PDF> (Consultada el 18 de junio de 2008), 26.

Aunque oficialmente no es un proceso de acreditación, en México se considera que cumplir con los requerimientos establecidos por los principales organismos que agrupan a las universidades, públicas y privadas, es una forma de lograr un reconocimiento a su calidad.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, integra a las más prestigiadas universidades públicas y privadas del país (aproximadamente 160). Para ser aceptadas en este grupo selecto, las IES interesadas tienen que cumplir con una serie de indicadores registrados en un documento conocido públicamente.¹⁴³ De hecho, se supone que el dejar de cumplir con alguno de esos indicadores sería motivo para que la ANUIES cancelara el registro a la institución.

Como es de suponerse, de entre la lista de indicadores que las universidades deben cumplir para ser candidatas a ingresar o permanecer en la ANUIES, hay algunos que se refieren específicamente a las bibliotecas; la institución tiene que demostrar que cuenta con “Recursos bibliográficos suficientes, accesibles, adecuados y actualizados de acuerdo con la naturaleza de sus programas académicos”.

2.6.5 Indicadores para incorporarse o permanecer en FIMPES

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, FIMPES, cuenta también con un conjunto de criterios que deben ser cumplidos por las universidades privadas que desean agruparse a este organismo. En su Sistema para el ingreso y permanencia incluye 169 “debes” que la institución interesada tiene que cubrir suficientemente, sobre una diversidad de aspectos; nueve de ellos se refieren a las bibliotecas, dentro del apartado de apoyos académicos.

¹⁴³ ANUIES. *Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior a la ANUIES*. México: ANUIES, 2002. (Colección documentos). [En línea]. <http://www.anui.es.mx> (Consultada el 20 de octubre de 2004).

2.6.6 Las normas de ISO 9001

Recientemente ha cobrado una relevancia notoria en las instituciones del sector público en México, incluyendo las IES y sus bibliotecas, la aplicación de las normas ISO 9001 para desarrollar y evaluar sistemas de gestión de la calidad. Cerca de una cuarta parte de las universidades representadas en el CONPAB-IES reportan haber certificado cuando menos un proceso dentro de sus bibliotecas, siguiendo este marco normativo. Es importante agregar que las experiencias se reportan como muy satisfactorias, a pesar de que estas normas tuvieron también un origen básicamente industrial.

La estrategia que está siguiendo una gran cantidad de IES del país, para integrarse a referentes de calidad, es la de evaluar los programas académicos siguiendo los estándares de ANUIES (o FIMPES en su caso), CIEES y organismos acreditadores, al mismo tiempo que implementan sistemas de gestión de la calidad tomando como referencia la norma ISO 9001 para sus áreas administrativas o de apoyo. El éxito de la aplicación de las normas ISO en universidades ha sido tan fuerte, que recientemente se ha desarrollado una variante de esta norma, llamada IWA 2, diseñada por la Dirección General de Normas en México, especialmente diseñada para aplicar la norma ISO en ambientes educativos.

Una observación general de los fundamentos de ISO 9001:2000 permite ver que se basa en ocho principios, que parten desde un Enfoque al cliente (o usuario) y concluyen con la Mejora continua. Dentro de estos ocho principios fundamentales hay algunos aspectos que se centran en el desempeño de las personas, esto es claro por ejemplo cuando se habla del principio de Liderazgo, de cuya actuación depende la correcta implantación, aplicación y mejora del sistema de calidad. Es decir, son normas que también evalúan la actuación de personas, como es una de las características de las normas sobre competencias informativas.

Al igual que el sistema de normas ISO 9001, las normas sobre competencias informativas se desarrollaron pensando en un enfoque sistémico; es decir, que para su implantación y seguimiento es necesario que participe integralmente la institución, trabajando coordinadamente autoridades, docentes y figuras de apoyo como los bibliotecarios. Fue desarrollado igualmente con un enfoque de procesos, considerando los resultados finales en la formación del estudiante. En otras palabras, pretenden ofrecer un instrumento que ayude a los educadores y a los propios estudiantes a determinar si a lo largo de su formación universitaria pudieron desarrollar las mencionadas competencias.

Resumen de este capítulo

Los términos “estándar” y “norma” presentan dificultades al ser definidos en el idioma español, aspecto que resulta menos problemático en el idioma inglés. Sin embargo, es común diferenciarlas señalando que las normas se integran con un conjunto de estándares, mismos que adquieren la categoría de normas cuando un grupo de personas o instituciones deciden voluntariamente adoptarlos y tratar de cumplirlos. Este es el sentido que se da a ambos términos a lo largo de este documento.

Las bibliotecas son instituciones que utilizan normas y estándares de diversos tipos de manera constante, muchas veces incluso en forma desapercibida, como instrumentos que les permiten cumplir adecuadamente con las funciones que tienen encomendadas.

De entre la diversidad de normas con las que tienen alguna relación las bibliotecas, existen en operación algunas con características semejantes a las que se plantean sobre competencias informativas, al menos en dos aspectos fundamentales: el que puedan incluir formas de evaluar el desempeño de personas, así como en el hecho de que su aplicación dependa de la interacción de los bibliotecarios con otros miembros de la comunidad universitaria.

Las IES mexicanas, al igual que sus similares en otros países, se encuentran inmersas desde hace años en procesos de evaluación, que implican la observancia de normas y estándares. Hay una amplia gama de momentos y situaciones en las que las Universidades confrontan su actuación y sus recursos contra sistemas de estándares. Si estamos de acuerdo en que existe también una tendencia mundial en centrar los procesos educativos en los estudiantes y en su aprendizaje, se entenderá que gradualmente deberá ponerse mayor atención a encontrar formas y herramientas para evaluar su desempeño.

3. LA GESTACIÓN DE LOS ESTÁNDARES SOBRE COMPETENCIAS INFORMATIVAS

En este apartado se presenta una descripción del proceso seguido para la integración de los sistemas de estándares sobre competencias informativas de estudiantes universitarios más reconocidos internacionalmente. Especial atención se otorga al proceso que se siguió en el caso de los estándares de la ACRL, por considerarse que fueron un detonante para el surgimiento de otras propuestas de estándares. Se intenta contextualizar este proceso dentro de los acontecimientos que se dieron en el sistema educativo norteamericano y de otros países, los cuales propiciaron la búsqueda de nuevas estrategias para garantizar el incremento de la calidad educativa. De igual manera, se busca abundar sobre los antecedentes que dieron sustento a los conjuntos estructurados de estándares como instrumentos para evaluar las competencias informativas.

La Association of College and Research Libraries de los Estados Unidos publicó en enero del 2000 el documento: *Information Literacy Competency Standards for Higher Education: Standards, Performance Indicators, and Outcomes*,¹⁴⁴ uno de los documentos más consultados en la historia de la bibliotecología y que se ha constituido en punto de referencia para innumerables esfuerzos de bibliotecarios académicos en materia de desarrollo de programas de educación de usuarios, no sólo de los Estados Unidos, sino de diversas regiones del mundo. Sin embargo, hay una serie de antecedentes y detalles en su integración que deben tomarse en cuenta para tener una idea más clara del objetivo con el que se desarrollaron estos estándares y los principios con que fueron construidos.

3.1 La evaluación como punto de partida

¹⁴⁴ ACRL. *Information Literacy Competency Standards*. Estas normas fueron traducidas al español por Cristóbal Pasadas como *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la educación superior*.

Como ya se ha explicado en otros apartados de este documento, la evaluación se ha constituido en una preocupación central en los sistemas educativos en el contexto internacional. Sin duda, los procesos de globalización han fortalecido esta preocupación ante la necesidad cotidiana de las instituciones de contar con evidencias objetivas de su calidad, para dar constancia de su responsabilidad social y para establecer relaciones de cooperación o competencia con sus similares de otros países.

Conocido internacionalmente es el círculo de Deming, presentado en la gráfica 5. Una forma muy sencilla de representar un proceso de cuatro pasos que permite hacer una evaluación permanente y lograr con ello la mejora continua.

Gráfica 5
El Círculo de Deming



Tomado de: Sitio web de *E-Clases Ingeniería de Software VIII*, <http://eclases.tripod.com/id18.html>

Esta preocupación no ha sido ajena a los sistemas bibliotecarios académicos, los cuales necesitan tener una participación al interior de sus instituciones que esté más fundamentada en el conocimiento de los procesos educativos; también deben participar más entusiasta y directamente en el desarrollo de las competencias informativas que necesitan los estudiantes. Para esto, las bibliotecas precisan de

instrumentos, como los estándares, que pueden guiar en el desarrollo de sus programas de educación de los usuarios y colaboran a evaluar la efectividad del trabajo realizado por los bibliotecarios y los demás participantes.

De acuerdo con Hopmann,¹⁴⁵ los procesos de evaluación regularmente se enfocan en alguno de los siguientes tres factores:

1. Las personas involucradas
2. Los procesos
3. Los productos.

Este mismo autor considera que en los países europeos ha predominado un enfoque de evaluación centrado en los procesos, mientras que en las últimas décadas es el enfoque en los productos el que predomina en los sistemas educativos de Estados Unidos. Este último enfoque se ha constituido en el más común en todos los ámbitos, en parte, según Hopmann, porque es el que regularmente aplicamos cuando hacemos cualquier compra; es decir, es una visión que han popularizado los mercados. El enfoque en los productos es el utilizado en los sistemas de evaluación basados en estándares.

De acuerdo con el mismo Hopmann, existen tres importantes diferencias entre los enfoques en la evaluación de procesos y productos:

1. El enfoque en procesos pone más atención en los insumos, el de productos en los resultados.
2. En el enfoque en los procesos se aceptan diferentes resultados, siempre y cuando los procedimientos se hayan dado conforme a los planes; en el enfoque en productos, se consideran aceptables diferentes procesos, siempre y cuando se cumpla con los productos esperados.

¹⁴⁵ Stefan T. Hopmann. "On the Evaluation of Currículo Reforms". *J. Curriculum Studies*, 2003, Vol. 35, No. 4, pp. 459-478, 460.

3. En el enfoque en procesos el centro de la atención es el profesor; en el enfoque en el producto el centro es el estudiante.

Este último punto permite ver claramente como los instrumentos de evaluación centrados en los resultados de los procesos, como es el caso de los conjuntos de estándares sobre competencias, tendrán mayores posibilidades de desarrollo en un momento en que las instituciones educativas colocan a los estudiantes en su centro de atención.

3.2 El auge de la evaluación educativa con base en estándares

Uno de los objetivos de esta investigación consistía en tratar de determinar si detrás de la integración de los estándares para la alfabetización informativa podría encontrarse una teoría o una corriente pedagógica. Fue entonces muy interesante encontrar que en las últimas dos o tres décadas se ha desarrollado en los Estados Unidos una fuerte tendencia a apoyarse en el uso de estándares para evaluar el aprendizaje logrado por los estudiantes. Si bien esta tendencia se percibe en los diferentes niveles educativos, es más fuerte para el caso de la educación elemental y media.

El concepto que se ha encontrado más utilizado en inglés para referirse a esta perspectiva es el de *Standards-based Education* y al movimiento que dio origen a esta perspectiva se le suele denominar como *Standards-based Education Reform*. Es importante señalar, sin embargo, que el término *Standards-based Education* no está incluido como un descriptor en el tesoro de ERIC, en donde se considera más conveniente el uso de *Outcome-based Education*, que a su vez se considera un término relacionado con el de *Competency Based Education*.

Esto nos habla de que de alguna forma la educación con base en estándares tiene sus antecedentes en la evaluación basada en competencias. Lo anterior tiene su lógica porque en el rediseño de las currícula dentro de la perspectiva de la educación basada en competencias, regularmente se procede a identificar las competencias más importantes para una determinada disciplina, así como los

criterios de desempeño que darán evidencia del adecuado dominio de tales competencias.¹⁴⁶ En muchas ocasiones esos criterios de desempeño estarán determinados por las exigencias definidas por asociaciones profesionales a las que eventualmente se sumarán los egresados.

En 1979, producto de un trabajo de investigación de tres años, Grant, et al¹⁴⁷ publicaron un análisis crítico de los logros y limitaciones que la educación basada en competencias había alcanzado en los EUA, después de que el gobierno federal promovió su implementación a principios de la misma década.

La definición que proporciona el tesoro de ERIC del concepto de *Outcome-based Education*, es la siguiente:

El esfuerzo, frecuentemente proveniente de una agencia de educación estatal o local, para organizar todos los aspectos educativos (incluyendo propósitos, currícula, instrucción y evaluación) de manera que se puedan producir resultados específicamente delineados (incluyendo con frecuencia resultados cognitivos y no cognitivos) y generalmente con la expectativa de que todos los estudiantes demostrarán tales resultados.

Un término relacionado que ya se mencionó es el de *Academic Standards*, y que es un descriptor utilizado en la base de datos ERIC desde 1966.¹⁴⁸

Esta perspectiva educativa seguramente tiene que ver con el enfoque predominante que se mencionaba párrafos atrás, en el que se ha dado prioridad a los resultados sobre los procesos; pero tiene que ver también con que los planeadores de la educación han encontrado en el uso de estándares un instrumento efectivo para realizar el proceso de evaluación y con ello incrementar

¹⁴⁶ Bowden and Marton. *Op. Cit.* p. 101.

¹⁴⁷ Gerald Gran, et al. *On Competence. A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1977.

¹⁴⁸ ERIC. *Thesaurus*. [en línea] <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&pageLabel=Thesaurus&nfls=false> (Consultada el 22 de noviembre de 2007).

la calidad educativa, otorgando una especial atención al elemento central del proceso educativo: el estudiante.

La historia, según Eisenberg, Lowe y Spitzer,¹⁴⁹ dio inicio en 1983, cuando se publicó el reporte *A Nation at Risk*, por parte de la National Commission on Excellence in Education de los Estados Unidos. Schmoker y Marzano¹⁵⁰ coinciden también en esta fecha y en la trascendencia que tuvo el mencionado reporte. El escenario mostrado por *A Nation at Risk*, en cuanto al nivel de educación de los jóvenes norteamericanos, era preocupante y llamaba a iniciar de inmediato un proceso de reestructuración.

Schmoker y Marzano¹⁵¹ describen que, en vista de la creciente preocupación sobre la deficiente preparación de los jóvenes norteamericanos, el Presidente Bush padre convocó a los gobernadores de todo el país a una reunión que se realizó en Charlottesville, Virginia, en septiembre de 1989. Los asistentes acordaron seis grandes metas para el año 2000. Estas metas fueron publicadas en el libro *The National Education Goals Report: Building a Nation of Learners. 1991*, del cual se publicaron reportes de avance anuales. Como una de las herramientas para alcanzar las metas fijadas, se redactaron estándares referidos a lo que los estudiantes deberían conocer y ser capaces de hacer en las áreas del conocimiento más importantes. 49 de los 50 estados del país diseñaron estándares a nivel estatal.

Marzano y Kendall¹⁵² señalan que Diane Ravitch, en su momento Secretaria de Educación, fue una de las principales arquitectas del movimiento de los estándares. En un libro publicado en 1995 con el título de *National Standards in*

¹⁴⁹ Michael Eisenberg, Carrie A. Lowe and Kathleen L. Spitzer. *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age. 2nd*. Ed. Wesport: Libraries Unlimited, 2004. 408 p., 17.

¹⁵⁰ Mike Schmoker and Robert J. Marzano. "Using Standards and Assessments: Realizing the Promise of Standards-Based Education", *Educational Leadership*. Vol. 56, No. 6, March. 1999. [En línea]. <http://mikeschmoker.com/promise.html>. Consultada el 9 de febrero de 2008).

¹⁵¹ *Ibíd*

¹⁵² Robert J. Marzano and John S. Kendall. *The Fall and Rise of Standards-Based Education: A National Association of State Boards of Education (NASBE) Issues in Brief*, 1997. [En línea]. http://www.mcrel.org/PDF/Standards/5962IR_FallAndRise.pdf (Consultada el 9 de febrero de 2008).

American Education: A Citizen's Guide,¹⁵³ Ravitch explicaba su visión de la importancia de los estándares en una forma muy contundente:

Los norteamericanos ... esperan estándares estrictos en la construcción de edificios, puentes, carreteras y túneles; un trabajo improvisado pondría en riesgo sus vidas. Esperan estrictos estándares para proteger su agua potable, la comida que consumen y el aire que respiran. Los estándares se han creado porque incrementan la calidad de vida.

Ravitch aseguraba que tal y como los estándares mejoraban la vida diaria de los norteamericanos, así también mejorarían la efectividad de la educación, a través de definir con claridad qué es lo que debe enseñarse y qué clase de desempeño va a esperarse.

El National Council of Teachers of Mathematics fue la primera organización profesional que rediseñó su *currículum* tomando como base los estándares, en 1987. En el nuevo programa, se buscaba que los estudiantes vieran a las matemáticas como una forma de pensar. Estos estándares recibieron la bienvenida de profesores, reformadores educativos y políticos.

Para Schmoker y Marzano,¹⁵⁴ el movimiento de los estándares es probablemente la mayor fuerza en la educación actual -se entiende que se refieren al caso de los Estados Unidos- y consideran que los historiadores, algún día, identificarán la última década del Siglo XXI como el tiempo en que surgió un gran interés por desarrollar estándares educativos de alcance nacional.

Caffarella,¹⁵⁵ uno de los miembros del Comité que redactó el documento de los estándares de la American Association of School Libraries (AASL) y de la Association of Educational Communications and Technology (AECT), cita en un

¹⁵³ Los datos completos del libro son: Diane Ravitch. *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Washington: Brooking Institute, 1995.

¹⁵⁴ Mike Schmoker and Robert J. Marzano. Op. Cit.

¹⁵⁵ Edward P. Caffarella "The New Information Literacy Standards for Student Learning: Where Do They Fit with Other Content Standards". *SITE 98: Society for information Technology and Teacher Education International conference* (9th, Washington, D. C., March 10-14,1998) 5 p.

artículo en el que describe los estándares y la forma de utilizarlos un libro escrito por Kendall y Marzano y publicado en 1997 con el título de: *Content Knowledge: A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education*,¹⁵⁶ revisando el libro, es posible observar que estos autores proponían desde ese momento una serie de estándares para dimensionar el dominio de competencias en diferentes áreas del conocimiento: incluyendo matemáticas, arte, salud, historia y geografía.

De hecho, en un libro anterior, publicado desde 1993 por el mismo Marzano, en colaboración con Pickerin, y McTighe.¹⁵⁷ los autores identificaban cinco categorías de estándares sobre competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida:

1. Estándares sobre pensamiento complejo
2. Estándares sobre el procesamiento de la información
3. Estándares sobre la comunicación efectiva
4. Estándares sobre la cooperación/colaboración
5. Estándares sobre hábitos mentales efectivos.

En el anexo número dos de este documento, se incluye una rúbrica propuesta por estos autores para evaluar las competencias relacionadas con el procesamiento de la información.

El desarrollo y aplicación de estos instrumentos fue apoyado posteriormente con recursos federales del gobierno del Presidente Clinton, a partir de que en 1994 se aprobó la *Goals 2000: Educate America Act*. El estado de Colorado, lugar de residencia de Marzano, fue uno de los que más avanzó en estos temas.¹⁵⁸

¹⁵⁶ John S. Kendall y Robert J. Marzano. *Content Knowledge: A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education*. 2nd. ed. Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratory, 1997. 651p.

¹⁵⁷ Robert J. Marzano, Debra Pickerin and Jay McTighe. *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Virginia: ASCD, 1993, 138 p.

¹⁵⁸ Eisenberg, Lowe and Spitzer, *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*, 118.

Revisando los estándares propuestos por Kendall y Marzano -sobre los cuales se insiste en otras obras de ellos mismos- pueden encontrarse bastantes similitudes con las propuestas de estándares redactadas posteriormente, tanto para estudiantes de nivel medio como superior. De hecho, en el trabajo de estos dos autores se da referencia precisa de otros desarrollos de estándares en los que ellos mismos se apoyaron. Dicho de otra manera, quienes redactaron los estándares sobre competencias informativas para estudiantes de nivel medio superior y superior, pudieron aprovechar una serie de propuestas que ya existían, preparadas por especialistas en temas educativos.

Al avanzar en la investigación, se encontró con abundante literatura sobre la evaluación con base en el uso de estándares, siendo Marzano uno de los autores más prolíficos e influyentes en este tema.¹⁵⁹

La integración de *currícula*, basados en estándares, de acuerdo con Caffarella, sigue una secuencia lógica:

Paso 1. Que el *currículum* otorgue, dirección y enfoque y asigne responsabilidades en el entorno educativo en el que fue creado;

Paso 2. Alinear los resultados finales esperados en el aprendizaje de los estudiantes a su egreso, con los estándares e indicadores adoptados por la institución;

Paso 3. Establecer medidas de control para asegurarse que lo que está escrito sea congruente con lo que se enseña y con lo que se evalúa.

Los resultados del aprendizaje deben contener a su vez tres elementos:

1. Las condiciones en las que se realizará el aprendizaje

¹⁵⁹ Otro documento importante de Marzano es: *Assessing Student Outcomes*, escrito junto con Debra J. Pickering y Jay McTighe y publicado en 1994 por la Association for Supervision and Curriculum Development, 1994. 138 p.

2. La conducta observable
3. Los criterios de medición.

Estos resultados de aprendizaje deben ser redactados de la manera más explícita posible, buscando que su significado sea único y claro. Como ya se mencionó, esta metodología de enseñanza se apoya fuertemente en una herramienta de evaluación cuyo uso se ha incrementado en los últimos años: las rúbricas. Se utiliza frecuentemente en los nuevos entornos educativos, tanto para evaluaciones diagnósticas, como formativas y sumativas. Las rúbricas constituyen en realidad una forma simplificada de implementar y aprovechar un conjunto de estándares; pues en ella se definen las competencias esperadas en los estudiantes, tratando de reflejar objetivamente el nivel alcanzado, estableciendo diferentes niveles de posibilidades. En el apartado 3.13.3 se incluye más información sobre cómo se construyen y la utilidad que brindan estas herramientas.

En mayor o menor medida, se observa que quienes integraron los estándares para estudiantes universitarios que hemos estado analizando en este documento, trataron de atender estas recomendaciones.

3.3 Ventajas de utilizar estándares para evaluar competencias informativas

Desde los primeros años de desarrollo e implantación, se realizaron en los EU encuestas para conocer la aceptación de los estándares por parte de profesores, estudiantes y del público en general. Los resultados mostraron que la mayor parte de los norteamericanos apoyaban los estándares, siempre y cuando fueran claros y específicos, al considerar que el contar con expectativas más altas favorece un mejor desempeño. Los profesores, de igual manera, brindaron su apoyo a la construcción de estándares, considerando que con ello mejoraría el desempeño académico de sus estudiantes; por último, los mismos estudiantes también vieron la utilidad de los estándares, expresando que los harían trabajar más duro y, en consecuencia, obtener mejores resultados.¹⁶⁰

¹⁶⁰ Kendall y Marzano, *Content Knowledge*, 6.

Cuando se habla de evaluación educativa regularmente se hace referencia a tres momentos: antes, durante y al final de una actividad de aprendizaje. Es así que se habla de evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa. Los modelos de estándares son compatibles con estas perspectivas, pues en todo momento el profesor, los estudiantes y demás participantes en el proceso educativo pueden confrontar la realidad con la referencia que proporcionan los estándares.

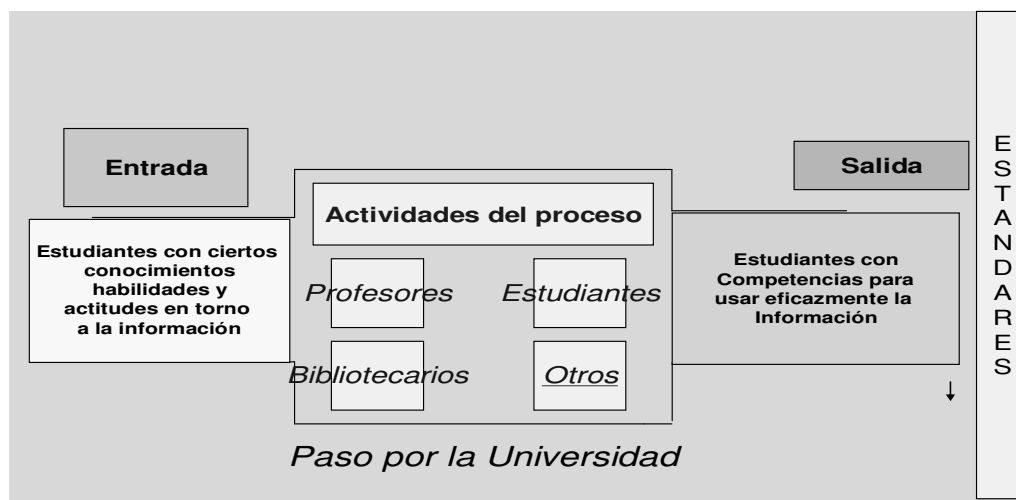
De igual forma, sobre todo en los ambientes constructivistas, se habla de que la evaluación del aprendizaje no solamente debe ser realizada por los profesores. Los estudiantes deben tener una participación activa y pueden hacerlo mejor cuando los instrumentos propuestos para hacer esta evaluación les resultan entendibles y significativos, aspectos ambos que son cubiertos por los modelos de estándares. De hecho, al contar con un sistema de estándares conocido y aceptado, permite que los resultados del proceso educativo puedan ser evaluados por otros miembros de la institución y de la comunidad en general, incluyendo posibles evaluadores externos.

En la gráfica 6 se ha tratado de representar el proceso que lleva a lograr el desarrollo de competencias informativas en estudiantes universitarios, tomando como referencia la Teoría General de Sistemas. Las universidades reciben estudiantes con diferentes niveles de competencias en el manejo de información, posteriormente, a lo largo de su estancia en la universidad, continuarán desarrollando y fortaleciendo competencias, gracias a su propio esfuerzo y al de otros miembros de su comunidad de aprendizaje, como será el caso de sus profesores e idealmente también de los bibliotecarios. El objetivo será lograr que de este proceso surjan estudiantes alfabetizados en el uso de información.

Los estándares estarán sirviendo como referente durante todo el proceso. Los estudiantes los tendrán a la vista, sabrán qué es lo que se espera de ellos y constantemente podrán confrontar sus competencias con las que están descritas.

Las autoridades podrán otorgarle a los estándares el grado de normas, con lo que se establecerá un estímulo adicional para su observación y cumplimiento.

Gráfica 6
Formación de estudiantes universitarios con competencias informativas



Elaborado por el autor

Este enfoque permite igualmente desarrollar instrumentos que cumplen con la doble función de guía y de instrumento de medición; pues a través de él es posible ir más allá de las formas tradicionales de evaluación del aprendizaje, dando prioridad a las competencias que el estudiante puede demostrar en situaciones cotidianas, durante y al final de su proceso educativo.

Otra situación especial, compatible con el uso de estándares como referente para la evaluación es que las competencias informativas que el estudiante pueda desarrollar serán producto del trabajo de diversos actores del proceso educativo; es decir, de la labor de maestros, bibliotecarios, autoridades administrativas, etc., trabajando colaborativamente, en períodos de diferente duración e intensidad. Si se adopta un conjunto de estándares generales, conocidos y aceptados por todos

los participantes, se lograrán mejores resultados en la formación y será sin duda más sencillo realizar un proceso integral de evaluación.

3.4 La evaluación en modelo educativos constructivistas

El tema de la evaluación está siendo objeto de especial atención y polémica en las instituciones que han adoptado modelos constructivistas. Como se ha mencionado, el constructivismo ha cobrado relevancia como teoría educativa, pero en términos generales se plantea que no es posible aplicar modelos y fórmulas de evaluación tradicionales a formas novedosas de implementar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicho de otra forma: se requiere trabajar bastante para desarrollar nuevas estrategias e instrumentos de evaluación, acordes con la perspectiva constructivista.

Flynn¹⁶¹ hace una buena demarcación sobre el constructivismo y el uso de estándares al señalar que el constructivismo es una teoría que puede aplicarse para ayudar a los estudiantes a cumplir con determinados estándares. Pero el constructivismo no es un vehículo para permitir a los estudiantes decidir qué es lo que debe enseñarse, más bien capacita a los estudiantes a aprender más efectivamente cualquier cosa que se les enseñe. El constructivismo es una teoría acerca de cómo es que la gente aprende, no acerca de qué es lo que aprende.

Se mencionan enseguida algunos aspectos concretos que se espera sean tomados en cuenta al establecer mecanismos de evaluación en entornos constructivistas de acuerdo con Silva Montes:¹⁶²

1. La evaluación no debe ser unilateral, el estudiante debe participar en su propia evaluación

¹⁶¹ Pat Flynn, et al. *Applying Standards-based Constructivism: A Two-Step Guide for Motivating Middle and High School Students*. Larchmont, NY: Eye Education, 2004. 187 p.

¹⁶² Cesar Silva Montes. "Constructivismo y evaluación. Una reflexión", En: *Revista de las Fronteras*, Publicación Estacional de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, año 2, No. 5, Verano de 2006, 10-12

2. El aprendizaje varía en los individuos porque éste se construye a partir de sus propias experiencias, las cuales son diferentes en cada uno de ellos
3. Se evalúa no sólo el trabajo individual, pues el trabajo colaborativo es un elemento fundamental en el constructivismo
4. En la filosofía constructivista, se busca que los errores no sean penalizados, sino más bien que se aprovechen para retroalimentar y volver a construir, sobre bases más sólidas.
5. Se otorga menos importancia a los resultados que a los procesos seguidos para alcanzarlos.

El lector podrá observar que la mayoría de estos aspectos pueden ser atendidos apoyándose en una evaluación con base en estándares.

3.5 Críticas y recelos ante el uso de estándares en educación

Como todo gran movimiento, y más aún por tratarse de un tema tan sensible como es el de la educación, la implementación de un sistema de evaluación educativa basada en estándares ha sido objeto de una fuerte polémica. Muchos analistas aprueban el movimiento, pero también existen detractores. Marzano y Kendall,¹⁶³ en un documento publicado en 1997, señalaban que el programa había recibido críticas principalmente por cinco motivos:

1. Por la enorme cantidad de recursos que se estaban invirtiendo
2. Porque la implementación de un modelo de estándares produce que les vaya más mal a los estudiantes que regularmente obtienen las peores calificaciones
3. Porque algunos expertos consideraron que en realidad no era una propuesta nueva, sino una versión modificada de otras reformas que no habían funcionado, entre ellas la de la Educación por objetivos conductuales
4. Por los contenidos, que para muchos autores no eran los más convenientes

¹⁶³ Marzano and Kendall. *The Fall and Rise of Standards-Based Education*, [4].

5. Por la sobrecarga de estándares. Las diferentes agencias que redactaron estándares fueron demasiado optimistas y generaron tantos, que para muchos maestros resultó abrumador tratar de trabajar con todos.

Otros críticos importantes han sido Baines y Stanley¹⁶⁴ quienes aseguran que en los últimos 20 años la educación basada en estándares se ha constituido en la verdad única para abordar temas de calidad en la educación pública en los EUA; no hay otro paradigma, ni siquiera en el horizonte. Sin embargo, la solución de los estándares trae consigo efectos colaterales indeseables, como los siguientes:

1. La propagación de un currículum inflexible
2. La pérdida del énfasis en la individualización
3. El deterioro de las fortalezas del profesorado
4. La concentración en resultados medibles
5. El desarrollo de una burocracia cara y creciente que en realidad no tiene relación estrecha con la educación.

En contrapartida, Carabell,¹⁶⁵ en un artículo de lectura muy accesible reconoce la utilidad del uso de estándares, tras 16 años de trabajo educativo con adulto y de involucrarse más en el estudio de los procesos de evaluación. Después de haber mantenido inicialmente una actitud crítica y negativa ante la implantación de conjuntos de estándares para evaluar los resultados de aprendizaje, Carabell reconoce al final que siempre habrá tensión cuando se implementen estándares: entre los valores que se quieren generalizar y la búsqueda de mantener la individualidad; entre los objetivos que buscan los programas financiados por el gobierno y la misión de cada institución y hasta entre el presente y el futuro. Los estándares funcionarán en los lugares en los que pueda establecerse un diálogo

¹⁶⁴ Lawrence A. Baines and Gregory Kent Stanley. "The Iatrogenic Consequences of Standards-based Education". *The Clearing House*, Vol. 79, No. 3, Jan-Feb 2006. p. 119-123, 119.

¹⁶⁵ Jim Carabell: "Confessions of a Reluctant Standard-Bearer". *Focus on Basics: Connecting Research and Practice*, Vol. 3, Issue C, Sept. 1999.

conciliador sobre estos temas. Finalmente, continuando con Carabell, dice que: “Mis estudiantes y yo frecuentemente miramos sus metas iniciales y comparamos. Miramos hacia adelante hacia sus ideales y comparamos. Una Buena enseñanza y un buen aprendizaje no solamente implica, sino que requiere de estas comparaciones”.

Zemelman, Daniels y Hyde,¹⁶⁶ en una obra publicada en el 2005, consideraban que la mayoría de los maestros ya no simpatizan con el movimiento de los estándares. Lamentan que con el paso del tiempo el concepto de la enseñanza basada en estándares ha sufrido deformaciones en un plazo relativamente corto: en 1993 se sentían orgullosos de participar en esta iniciativa, la cual surgió como un intento sincero para proveer a los niños información de calidad. Con el paso del tiempo, dicen estos autores, 49 de los 50 estados de la Unión Americana han construido sus propios esquemas, objetivos, puntos de referencia, reglas, etc., -y sobre todo exámenes- dejando a todo mundo: niños, padres, maestros, administradores y a los contribuyentes, magullados y confundidos ante tanta información y tantos nuevos procesos con los que han debido familiarizarse.

En forma gradual, continúan estos mismos autores, a los estándares generados originalmente por profesores, desarrollados dentro de su profesión y con los cuales ellos se identificaban, se fueron agregando otros que reflejaban los intereses de empresarios y otros grupos conservadores. Los legisladores y autoridades estatales también se embarcaron en sus propios proyectos de estándares, algunas veces apegándose a los lineamientos de los estándares nacionales, pero en otras ocasiones partiendo de cero. De esta forma, se fueron generando cientos de estándares, metas y procedimientos. Los profesores sintieron que su autonomía se iba minando, porque los estándares no solamente les indicaban qué enseñar, sino también cómo y cuándo hacerlo, en algunas

¹⁶⁶ Steven Zemelman, Harvey Daniels and Arthur Hyde. *Best Practice: Today's Standards for Teaching and Learning in America's Schools*, 3rd. Ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2005. 336 p., vii-viii.

ocasiones con instrucciones tan precisas que no dejaban ningún espacio para la creatividad.

Algunas de las críticas más fuertes con respecto a la educación apoyada en el uso de estándares tienen que ver con los exámenes estandarizados, los cuales brindan una importante utilidad para evaluar las competencias que se espera que sean comunes en los estudiantes, pero es necesario reconocer que su alcance tiene un límite, pues existen competencias como la comunicación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo o el razonamiento ético que toman muy diferentes formas en campos diversos. Los biólogos usan métodos de investigación diferentes a los historiadores, los ingenieros usan distintas formas de trabajo en equipo y de comunicarse con respecto a los educadores.¹⁶⁷ La mayor evidencia acerca del nivel de aprovechamiento en los resultados del proceso educativo debe venir idealmente de evaluaciones del desempeño auténtico y complejo de los estudiantes, en el contexto de sus estudios más avanzados, tales como proyectos de investigación, proyectos de servicio a la comunidad y estancias supervisadas.

A través del desarrollo de esta investigación fue posible percibir que algunos educadores rechazan *a priori* la idea de establecer normas y estándares para evaluar el desempeño de sus estudiantes, considerando que existe el riesgo de que se pretenda uniformar la forma de actuar y de ser de los estudiantes; es decir, limitar o anular su individualidad. Ciertamente, se relacionan los estándares con la preparación de los estudiantes para participar exitosamente en contextos cada vez más globales; se acepta generalmente que la globalización es un proceso inevitable, pero al mismo tiempo se considera que las sociedades locales deben actuar para protegerse de efectos indeseables.

En México, al igual que en otros países, se ha buscado siempre mantener una identidad propia, ante el avasallador efecto de la globalización y de la educación

¹⁶⁷ Association of American Colleges and Universities. *Liberal Education Outcomes: A Preliminary Report on Student Achievement*, Washington: AACU, 2005. 20 p., 10.

que favorece la producción de profesionales de acuerdo a las necesidades de los mercados, necesidades que no siempre son compatibles con el desarrollo integral de las personas, ni con los mejores ideales de la sociedad, en un momento en que se pretende rescatar las aspiraciones humanistas.

Por otra parte, es natural que de primera instancia se suscite un recelo a aceptar como propias una serie de normas, estándares e indicadores que se basan en un modelo generado originalmente en un país que puede tener una historia, un desarrollo, una cultura, una idiosincrasia, una economía -y muchos aspectos más- que lo hacen diferente.

Los riesgos, sin embargo, no son necesariamente ciertos: un conjunto de estándares sobre alfabetización informativa se constituye en una herramienta solamente, un instrumento que permite representar a través de indicadores objetivos una visión de las transformaciones que se espera deberán alcanzar los individuos en cuanto a sus competencias para aprovechar la información, proponiendo parámetros más claros para medir el avance y la evolución en la búsqueda de alcanzarlas. Los contenidos de esos estándares pueden ser modificados o adaptados por los países, las organizaciones y las instituciones.

Al reunir esta serie de conocimientos, habilidades y aptitudes, el estudiante se constituirá en un usuario crítico y efectivo de la información, lo que lo convertirá también en una persona más libre, pues podrá tomar mejores decisiones y más difícilmente podrá ser engañado y conducido; podrá tener incluso mayores posibilidades de proyectar su individualidad. Por otra parte, quizá lo más importante es lo que el estudiante y cualquier individuo podrán hacer con la información, lo cual dependerá de muchos factores que van más allá del alcance de estos modelos de estándares.

Por esta última razón es que desde que se plantearon conjuntos de estándares sobre competencias informativas, los autores han explicado que solamente presentan algunos indicadores generales, suponiendo que podrán desarrollarse

otros más afinados y específicos para responder a situaciones particulares de las instituciones y desde la perspectiva de las diferentes disciplinas.

La elaboración o adopción de normas por parte de una comunidad debe tomar en cuenta, como dice Calva,¹⁶⁸ las características de los usuarios: sus necesidades, su comportamiento, así como los factores internos y externos que condicionan o ejercen una influencia en ellos.

Como se puede observar, en algunos casos las críticas que se han hecho al uso de estándares no están propiamente dirigidas a su uso, sino que más bien condenan una aplicación inadecuada de estos instrumentos, o una serie de prácticas que se han generado, pero que igualmente podrían haberse producido con otro tipo de paradigmas y estrategias.

Un prestigiado educador mexicano, Pablo Latapí, quien difícilmente podría identificarse como alguien que acepta o promueve la pérdida de la individualidad de los estudiantes a través de los procesos educativos, expresa lo siguiente, para su propio caso:

Muchas veces me he preguntado: ¿Qué fue lo que hubo en mi educación que yo considero que la hizo, al menos en ciertos momentos, buena o muy buena? ¿Qué hicieron mis educadores —mis padres, maestros, hermanos mayores y compañeros de clase— para que esa educación fuese buena? Si tuviera yo que resumir en una frase mi respuesta, diría que mis educadores me aportaron calidad cuando lograron transmitirme estándares que me invitaban a superarme. Progresivamente, de muchas maneras, en diversas áreas de mi desarrollo humano —en los conocimientos, en las habilidades, en la formación de mis valores— mis educadores me transmitieron estándares y, además, me incitaron a compararme con esos estándares, a comprender que había algo más

¹⁶⁸ Juan José Calva. "El conocimiento de las necesidades de información del usuario como base para el desarrollo de normas de alfabetización informativa". En: Lau, Jesús y Jesús Cortés, Comps. *Normas de alfabetización informativa para el aprendizaje*. Ciudad Juárez, Chih: UACJ, 2004. p. 145-163.

arriba, que yo podía dar más, o sea, me ayudaron a formarme un hábito razonable de autoexigencia.¹⁶⁹

Esta frase de Latapí explica muy bien cuál es la utilidad que pueden brindar los estándares en el mejoramiento de los niveles educativos. De cualquier manera, no está dentro del propósito de este libro discutir si la educación basada en estándares ha sido la mejor decisión que se tomó en los EUA hace más de dos décadas y ha sido emulada en otras latitudes, se intenta solamente mostrar que es un fenómeno real que ha influido más allá de ese país en la conceptualización de la forma en que puede evaluarse la educación, incluyendo las competencias informativas de los estudiantes; igualmente, como ha sucedido en otros aspectos, se trata de un movimiento que ha permitido generar una enorme cantidad de experiencias, muchas buenas y otras no tanto, que muy seguramente otros países, incluyendo México, buscarán aprovechar.

3.6 Un repaso a la construcción de estándares sobre alfabetización informativa

Se presenta enseguida un repaso panorámico sobre la forma en que fue integrándose una mayor cantidad de información acerca de lo que son las competencias informativas, su importancia y posibles formas de identificarlas y evaluarlas.

A pesar de que no se trata de una revisión exhaustiva, el lector podrá darse cuenta de que antes de que se generaran los principales modelos de estándares sobre competencias informativas de estudiantes universitarios, existía ya una buena cantidad de antecedentes, presentados tanto por autores individuales, como por algunas asociaciones; tanto para un contexto general, como para algunos niveles educativos en particular.

¹⁶⁹ Pablo Latapí Sarre. "Conferencia Magistral al recibir el Doctorado *Honoris Causa* de la Universidad Autónoma Metropolitana (22 de febrero de 2007)". Reencuentro: análisis de problemas universitarios. (México: D. F.) No, 50, Dic. 2007, pp. 15-20, 18.

Como ya se mencionó en otro momento, se le atribuye a Zurkowski, un empresario, el haber utilizado por primera vez, en 1974, el concepto de alfabetización informativa, definiendo a los alfabetizados en información como “gente entrenada para la aplicación de los recursos informativos en su trabajo”.¹⁷⁰

Como era claro, esa definición no daba mucha información y se requería trabajar para llegar a disponer de una descripción más detallada de las características distintivas de esas personas entrenadas para aprovechar los recursos informativos.

Desde mediados de los años ochenta, una diversidad de estados, distritos escolares, sistemas universitarios de los estados e instituciones locales de los Estados Unidos empezaron a desarrollar estándares y normas específicas sobre competencias para el acceso y uso de la información.

En 1989 se propuso otra definición más completa de las características que distinguen a una persona que ha desarrollado las competencias básicas para considerarse alfabetada en el manejo de información; esta definición se ha utilizado ampliamente a nivel internacional y surgió en el reporte de un comité especialmente convocado por la presidencia de la American Library Association para analizar la importancia y la situación de los programas de alfabetización informativa en los Estados Unidos. De acuerdo con los autores de este reporte, que es un documento fundamental para estos programas, “... una persona alfabetizada en el uso de información posee un conjunto de aptitudes para reconocer una necesidad informativa y para localizar, evaluar y utilizar la información que necesita”.¹⁷¹

¹⁷⁰ Owusu-Ansah, 367.

¹⁷¹ *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington: ALA, 1989. [En línea] <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.cfm> Consultada el 20 de septiembre de 2007).

En 1992, Doyle¹⁷² publicó los resultados de un estudio Delphi, en el que los participantes -56 expertos en el tema- acordaron una lista de diez características que, a su juicio, identificaban a una persona alfabetizada en el uso de la información:

1. Reconoce que la información completa y precisa es la base de una toma de decisiones inteligente
2. Reconoce la necesidad de información
3. Formula preguntas basadas en necesidades de información
4. Identifica fuentes potenciales de información
5. Desarrolla estrategias de búsqueda exitosas
6. Accede a fuentes de información, incluyendo algunas basadas en equipos de cómputo y en otras tecnologías
7. Evalúa la información
8. Organiza la información para aplicaciones prácticas
9. Integra nueva información dentro de un cuerpo de conocimiento existente
10. Usa información en el pensamiento crítico y en la solución de problemas.

Es importante mencionar que el estudio de Doyle fue auspiciado por el National Forum on Information Literacy, que en ese tiempo agrupaba ya a 46 instituciones. El objetivo del estudio fue alcanzar un consenso en la definición de alfabetización informativa e identificar formas de medir sus productos. Se buscó igualmente mostrar la importancia estratégica de la alfabetización informativa para el cumplimiento de algunas de las ambiciosas metas educativas establecidas por el gobierno de los Estados Unidos para cumplirse en el año 2000.

Una obra que colaboró en gran medida a ir encontrando formas de llevar al terreno de las prácticas las ideas sobre los programas de alfabetización informativa fue la publicada en 1987 por Kuhlthau: *Information Skills for an Information Society: a*

¹⁷² Christina S. Doyle. *Outcome Measures for Information Literacy within the National Educational Goals of 1990, Final Report to National Forum on Information Literacy. Summary of Findings.* Flagstaff, AZ: National Forum on Information Literacy, 1992. 18 p.

Review of the Research; en este libro, la autora hacía referencia a competencias para la investigación, como una forma de promover la visión de que el concepto de alfabetización informativa va más allá del manejo de las bibliotecas. Otra aportación importante de esta obra es que desde entonces subrayaba la importancia de insertar los programas de alfabetización informativa como parte del currículum de los estudiantes.¹⁷³

En 1996, la Universidad de Arizona contaba ya con una definición de las características que podrían definir a un individuo con competencias para manejar adecuadamente la información:

Reconocen que tienen una necesidad de información; poseen el conocimiento y las habilidades que los capacitan para descubrir dónde y cómo encontrar la información que están buscando; se sienten cómodos utilizando las herramientas necesarias para encontrar, modificar e integrar la información en otro trabajo, y pueden evaluar críticamente y sintetizar la información que han encontrado, para entender las implicaciones sociales, económicas y políticas de la información.¹⁷⁴

Revisando esta definición, puede observarse que en su estructura es muy semejante al esquema general que sirvió de base para los estándares de la ACRL, que se publicarían cuatro años después.

3.6.1 Antecedentes en los niveles de educación previos a la universidad

El desarrollo de los estándares para evaluar competencias informativas tiene en los Estados Unidos un antecedente muy importante en los esfuerzos y logros del nivel de educación media superior, K12, como se le denomina frecuentemente.

En 1988, la American Association of School Libraries, una división de la ALA publicó el documento: *Information Power: Guidelines for School Library Media Programs*. Esta guía marcó el inicio de una era de colaboración con la Association of Educational Communications and Technology, alianza que, se insiste en ello,

¹⁷³ *Ibíd*, 18.

¹⁷⁴ Michael Eisenberg, Carrie A. Lowe and Kathleen L. Spitzer. *Op. Cit.* p. 6.

garantizaba un enlace adecuado de los temas de bibliotecología con los de educación. En el documento también se hacía un llamado para que los bibliotecarios dejaran de ser pasivos guardianes de materiales para asumir un rol más participativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.¹⁷⁵

En 1989, Kuhlthau¹⁷⁶ publicó una propuesta de modelo tomando como referencia instituciones de educación media superior, en el que consideraba que un proceso de investigación es un proceso holístico y complejo de aprendizaje, el cual involucra los pensamientos, las acciones y los sentimientos; que toma lugar en un determinado periodo de tiempo y que implica el desarrollo de un tema a partir de información proveniente de una diversidad de fuentes, proceso que culmina cuando el individuo está en condiciones de presentar una nueva perspectiva sobre el tema. Este proceso considera seis pasos o etapas:

1. Inicio de tarea. Caracterizada por sentimientos de incertidumbre y preocupación de los estudiantes ante las expectativas e incógnitas de la investigación
2. Selección de un tema. Un sentimiento de optimismo se experimenta comúnmente cuando se ha identificado un tópico
3. Exploración pre-enfoque. Un paso difícil para la mayoría de los estudiantes, quienes experimentan confusión y frustración; pueden incluso dudar acerca de sus capacidades para llevar a cabo la tarea
4. Formulación del enfoque. Cuando los estudiantes han aprendido de la información encontrada y se han formado una perspectiva personal sobre el tópico
5. Recolección de información. Los estudiantes se sienten más confiados y sienten que tienen un mayor sentido de dirección

¹⁷⁵ *Ibíd*, 19.

¹⁷⁶ Carol C. Kuhlthau "Information Search Process: a Summary of Research and Implications for School Library Media Programs". *School Library Media Quarterly*, vol. 22, No. 1, fall 1989. p. 19-25. [En línea]. <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selectkuhlthau2.cfm> (Consultada el 7 de junio de 2008).

6. Cierre de la investigación. Acompañada de sentimientos de alivio en cuanto a la investigación, aunque también se presentan momentos de ansiedad sobre la forma en que los resultados de la investigación serán presentados.

Otro documento importante como antecedente en el desarrollo de estándares fue el publicado en 1994 por la Wisconsin Educational Media Association,¹⁷⁷ con el título de: *Information Literacy: A Position Paper on Information Problem-Solving*, que consideraba siete elementos fundamentales como propios de la alfabetización informativa. Como se verá más adelante, esta propuesta se apoyaba en el esquema de las Big6, incluso en la perspectiva de considerar este proceso como uno que permite resolver problemas relacionados con información, es decir un proceso de investigación:

1. Definición de la necesidad de información
2. Planteamiento de la estrategia de búsqueda
3. Localización de recursos
4. Evaluación y comprensión
5. Interpretación de la información
6. Comunicación
7. Evaluación del producto y del proceso.

Una característica importante de este documento es que presentaba una estructura bastante semejante a la que posteriormente asumirá el modelo de la AASL/AECT para las bibliotecas de educación media superior, así como las de la ACRL. Un total de 42 indicadores son propuestos como manera de evaluar el adecuado cumplimiento de los siete estándares.

¹⁷⁷ Wisconsin Educational Media Association. *Information Literacy: A Position Paper on Information Problem-Solving*. Madison: WEMA, 1993. 6 p.

En los siguientes años continuó la colaboración entre la AASL y la AECT y se siguió trabajando en la definición de estándares e indicadores. Se abrió una amplia convocatoria entre bibliotecarios y educadores buscando su opinión, a través de listas de discusión, audiencias y congresos. Entre 1996 y 1997 se organizó un estudio con la metodología Delphi, en el que participaron 57 educadores, pertenecientes al sistema de educación media superior y otros de diferentes niveles; después de cuatro revisiones, se concluyó finalmente el documento al que ya se ha hecho referencia como un antecedente importante de los estándares de la ACRL y, por tanto, de otros sistemas de estándares que se han desarrollado en el mundo.¹⁷⁸ Estamos hablando de *Information Literacy Standards for Student Learning*.¹⁷⁹ Estas normas detallan las competencias para estudiantes del nivel anterior a la Universidad.

3.6.2 El enfoque Big6

El Big6 es un enfoque muy conocido desde hace años para enseñar y desarrollar competencias para el manejo de información y de las tecnologías relacionadas. Siguiendo este modelo, el estudiante puede aprender a localizar información, a usarla, aplicarla y evaluarla de acuerdo con sus necesidades específicas.¹⁸⁰

Desarrollado por Mike Eisenberg y por Bob Berkowits desde mediados de la década de los 80, ha tenido una fuerte utilización en los niveles de educación media superior, o K-12 como se le conoce en los Estados Unidos. Sin embargo, es un planteamiento que igualmente puede ser utilizado en otros niveles educativos, pues Big6 puede también ser considerado como un conjunto de habilidades básicas para la vida. Habilidades que pueden utilizarse en situaciones escolares, personales y de trabajo. En pocas palabras, Big6 puede usarse siempre que una persona, de cualquier edad, necesite información para solucionar un problema, tomar una decisión o completar una tarea.

¹⁷⁸ Eisenberg, Lowe and Spitzer, 20.

¹⁷⁹ American Library Association. "School Librarians Unveil First-ever National Standards for Information Literacy". *Teacher Librarian*, Sep/Oct 98, Vol. 26, Issue 1, 1 p.

¹⁸⁰ Información tomada del sitio web de Big6: <http://www.big6.com/> (Consultada el 10 de marzo de 2007).

Big6 fue concebido por sus autores como una alternativa a las tradicionales sesiones de instrucción bibliográfica, que regularmente consistían en exponer una larga lista de recursos y servicios informativos que los estudiantes debían conocer, así como las instrucciones para usarlos. En su lugar, estos autores plantearon un enfoque nuevo, en el que se consideraba el proceso integral de una investigación.

La metodología parte del planteamiento de que para que un estudiante sea exitoso en manejar adecuadamente la gran cantidad de información que está a su alcance, actualmente, no debe concentrarse en un manejo más rápido de la información, sino en hacer un manejo más inteligente de este recurso.

El Big6 plantea un modelo que consta de seis pasos, cada uno de los cuales considera a su vez dos subprocesos.

1. Definición de tareas

- 1.1 Definir el problema de información
- 1.2 Identificar la información que se requiere

2. Definición de las estrategias para buscar información

- 2.1 Determinar todas las posibles fuentes
- 2.2 Seleccionar las mejores fuentes

3. Localización y acceso

- 3.1 Localizar las fuentes (intelectual y físicamente)
- 3.2 Encontrar la información dentro de las fuentes.

4. Uso de la información

- 4.1 Establecer contacto (Por ejemplo, leer, escuchar, ver, tocar)
- 4.2 Extraer la información relevante

5. Síntesis

5.1 Organizar a partir de diferentes fuentes

5.2 Presentar la información

6. Evaluación

6.1 Evaluar el producto (efectividad)

6.2 Evaluar el proceso (eficiencia).

Para los autores de esta propuesta metodológica, las personas siguen estos pasos, consciente o inconscientemente, para encontrar o aplicar información que les permita solucionar un problema o tomar una decisión. No es necesario que estos pasos se sigan en orden lineal y tampoco significa que requieran de mucho tiempo. Sin embargo, los autores insisten en que prácticamente en todas las situaciones de solución de problemas de información están considerados.

3.6.3 Las siete caras de la alfabetización informativa

Otra autora que ha tenido gran influencia en la definición de lo que es la alfabetización informativa y la forma en que ésta se expresa ha sido Bruce, profesora universitaria australiana, principalmente a través del documento *Seven Faces of Information Literacy in Higher Education*, publicado en 1997. Para Bruce, el aprendizaje de la alfabetización informativa puede verse como una forma de experimentar el uso de la información en siete maneras diferentes.¹⁸¹

1. La utilización de las tecnologías de la información para recuperar y comunicar información
2. La capacidad de hallar la información contenida en las fuentes
3. La ejecución de un proceso. Entendiendo por procesos de la información aquellas estrategias aplicadas por los usuarios al afrontar una situación nueva en la que experimentan una falta de conocimiento, o de información

¹⁸¹ Christine Susan Bruce, "Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior". *Anales de documentación*, No. 6, 2003, pp. 289-294.

4. El control de la información
5. La construcción de una base personal de conocimientos en una nueva área de interés
6. El trabajo con el conocimiento y las perspectivas personales adoptadas de tal forma que se obtienen nuevos puntos de vista
7. La sabia utilización de la información en beneficio de los demás.

Aunque expresada de manera diferente, esta propuesta de Bruce se suma a una serie de modelos desarrollados a lo largo de varios años y que fueron planteados por una diversidad de autores, con los cuales poco a poco se fue definiendo con mayor claridad cuáles son las principales competencias que un individuo debe desarrollar para constituirse en un usuario eficiente de la información y la forma en que estas competencias se expresan y manifiestan. Si el lector quisiera tener una visión más completa sobre los autores que han escrito sobre este tema, puede consultar el análisis realizado por Sánchez Díaz.¹⁸²

Lo que es importante subrayar, es que estos modelos existían antes de que fueran publicados los estándares de la Association of Colleges and Research Libraries, del Council of Australian University Libraries (CAUL), del Society of College, National and University Libraries (SCONUL) en el Reino Unido y las propias normas mexicanas, por lo que puede considerarse que todo este conocimiento teórico fue sustento para el desarrollo posterior de los estándares sobre competencias informativas para estudiantes universitarios que se generaron internacionalmente.

3.7 El proceso de construcción de las normas ACRL

La publicación de estas normas fue resultado de un proceso que llevó algunos meses de trabajo en su etapa final, y que estuvo a cargo de un número

¹⁸² Marlery Sánchez Díaz. "Algunos apuntes teórico-conceptuales sobre la identificación y normalización de las competencias informacionales". Ponencia presentada en Info 2008 Congreso Internacional de Información. (La Habana Cuba, abril 21-25 de 2008).

significativo de bibliotecarios, trabajando conjuntamente con profesionales de otras disciplinas, principalmente de la educación. Un punto de partida puede considerarse la publicación ya mencionada párrafos arriba del *Reporte Final del Comité sobre Alfabetización Informativa de la American Library Association*, en 1989,¹⁸³ en el que de una manera sencilla pero convincente, se explicaba la diferencia que puede significar la disponibilidad y el uso adecuado de la información en la vida de las personas y en la de las comunidades en general.

Este reporte se actualizaría prácticamente diez años después, pero ahora por el trabajo realizado por el National Forum on Information Literacy,¹⁸⁴ una coalición que ya en ese momento integraba a más de 75 organizaciones de diversa índole, las cuales trabajan para promover la conciencia nacional e internacional sobre la importancia de las competencias para el acceso y aprovechamiento de la información. Este organismo jugó un papel relevante en todo el proceso que llevó a la discusión e integración de los estándares por parte de un equipo multidisciplinario.

Es importante mencionar que este esfuerzo contó con la participación de una serie de instituciones, como: The American Association of Higher Education, The Institute for Information Literacy; representantes de algunos organismos acreditadores, una asociación denominada Teaching and Learning with Technology Group, la American Library Association y otras más. El grupo de trabajo tuvo que relacionarse con un gran número de instituciones y de individuos para llegar a alcanzar la meta de contar con un conjunto de estándares dirigidos a estudiantes universitarios.¹⁸⁵

¹⁸³ ALA. *Op. Cit.* Información sobre como se dio este proceso se puede consultar también en: Patricia Senn Breivik. *Student Learning in the Information Age*. Phoenix: American Council on Education: Oryx Press, 1998. 173 p. (Series on Higher Education).

¹⁸⁴ American Library Association. *A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy : Final Report*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 1998.

¹⁸⁵ Loanne Snavely. "Information Literacy for Higher Education: an International Perspective". 67th IFLA Council and General Conference. Boston: August 16-25, 2001.

3.7.1 El grupo de trabajo que integró los estándares

Lo expuesto en este apartado, está tomado en mayor parte de información proporcionada directamente por la coordinadora del proyecto, Patricia Iannuzzi, quien corroboró que en su momento no se documentó el proceso que llevó a la integración del modelo de estándares de ACRL.¹⁸⁶

Uno de los puntos considerados más importantes al inicio de esta investigación era conocer la participación de profesionales ajenos a la bibliotecología en este proceso, lo anterior como una forma de mostrar que este tema no solamente era preocupación de los profesionales de la información, una forma también de asegurar que los resultados reflejaron una diversidad de puntos de vista, incluyendo particularmente los de especialistas en educación.

Iannuzzi confirma que en el grupo de trabajo se integraron personas con otro tipo de formación profesional, además de profesionales de la información, entre ellos Donald Farmer, quien fue Vice Presidente de Asuntos Académicos del Kings College y un miembro muy activo en la American Association of Higher Education, además de que había servido como consultor ante organismos de acreditación; Oswald Ratteray, colaborador de la Middle States Commission on Higher Education, muy influyente en los esfuerzos para integrar aspectos de la alfabetización informativa en los programas educativos de esa región. Ratteray fue uno de los que más aportó en cuanto al lenguaje utilizado y presionó para que se mantuviera un enfoque en resultados de aprendizaje, no meramente bibliotecarios. Ambos fueron muy influyentes –en palabras de Iannuzzi– dentro del grupo.

Posteriormente, Nana Lowel, una consultora en temas de evaluación de la Universidad de Washington, fue contratada para proporcionar retroalimentación acerca de las implicaciones que el proyecto tenía en temas de evaluación. Sus

¹⁸⁶ Patricia Iannuzzi. entrevista por Jesús Cortés vía correo electrónico, enero 15 de 2006.

sugerencias, que incluyeron agregar algunas secciones, ayudaron mucho a manejar las retroalimentaciones recibidas, particularmente cuando provenían de audiencias concedoras de temas educativos. Esta profesional colaboró también en gran medida explicando la relación de los indicadores con la Taxonomía de Bloom.

De acuerdo con Iannuzzi, la participación de estos profesionales no bibliotecarios fue fundamental en diversos aspectos y momentos, uno de ellos, para lograr enfocar el trabajo en métodos y procesos amplios de investigación y no solamente en la investigación dentro de las bibliotecas. Por otra parte, es conveniente recordar que desde tiempo atrás se había logrado ya establecer una colaboración de parte de profesionales de otras disciplinas, principalmente del área educativa: cuando se estableció el ALA Presidential Committee on Information Literacy, en 1987, este comité estaba integrado por siete líderes de la educación a nivel nacional y por seis bibliotecarios, también con reconocimiento en todo Estados Unidos.

El grupo de trabajo se formó en enero de 1999 -un año antes de que los estándares fueran aprobados- por la Presidenta de ACRL, Maureen Sullivan con la representación adicional de la American Association of Higher Education, la Middle States Commission on Higher Education, y la Association for Library and Information Science Education, ALISE. La selección de participantes se dio tomando en cuenta su experiencia en programas de alfabetización informativa y en educación superior, así como su disposición para participar en el proyecto. La primera convocatoria a una reunión fue en marzo de 1999 y el grupo debió moverse con mucha rapidez. Se trabajó duro, apoyándose bastante en conferencias telefónicas semanales, llegando a integrar un primer borrador para julio del mismo año. El borrador fue presentado en diversas reuniones de educación superior y se solicitó retroalimentación a personas e instituciones; también fue puesto en el sitio web de ACRL para comentarios, además de que fue enviado a directores de comisiones regionales de educación superior.

Otra duda también considerada como importante al inicio de la investigación era si se reconocían algunas teorías educativas o de aprendizaje que hayan servido como fundamento teórico o influido en el proceso de elaboración de los estándares. Más que una teoría educativa, Iannuzzi reconoce que un documento muy importante fue el reporte Boyer¹⁸⁷, publicado en 1998, en el que se planteaba la necesidad urgente de reinventar la educación de licenciatura en los Estados Unidos. Aunque no propone propiamente nuevas teorías educativas, sino más bien nuevas estrategias y formas de administrar la educación, el reporte Boyer ha tenido una influencia incluso más allá de las fronteras de los Estados Unidos. Los autores proponen una educación basada en preguntas, en actitudes críticas y en investigación. Proponen también diez grandes estrategias para realizar la reestructuración:

1. Hacer del aprendizaje basado en investigación el estándar
2. Construir un primer año de los estudiantes basado en investigación
3. Construir sobre las bases establecidas en el primer año
4. Remover las barreras para una educación interdisciplinaria
5. Ligar las habilidades de comunicación con el trabajo en los cursos
6. Utilizar creativamente las tecnologías de la información
7. Educar a los estudiantes graduados como aprendices de profesores.
8. Culminar con una experiencia excepcional
9. Cambiar el sistema de reconocimientos a los profesores
10. Cultivar un sentido de comunidad.

3.7.2 Los puntos de mayor controversia

¹⁸⁷ The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. New York: Boyer Commission on Educationg Undergraduates in the Research University, 1998. 54 p. [En línea] <http://www.sunysb.edu/boyerreport> (Consultada el 16 de noviembre de 2006).

Uno de los temas que más polémica generaron en la integración de los estándares fue el del manejo de la tecnología. Se estaban dando algunas iniciativas en los Estados Unidos en las que se enfatizaba el aspecto tecnológico; se proponía que la alfabetización informativa era un elemento subsumido en la alfabetización tecnológica, considerando a este último como un concepto más amplio. La perspectiva del Comité de ACRL se ha mantenido opuesta a esta visión: la alfabetización tecnológica es parte de la alfabetización informativa. La importancia de este tema llevó al Comité a dedicar un buen espacio del documento a explicar el porqué de su postura en este aspecto.

Se considera importante resaltar que se dieron muchas discusiones, “hasta la saciedad” –en palabras de Iannuzzi- acerca de cómo referirse a estas competencias para manejar adecuadamente la información, si alfabetización informativa (information literacy) o de alguna otra forma. Se estudió una gama de posibilidades, consultando con especialistas. Al final, decidieron quedarse con el término de alfabetización informativa, a pesar de las diferentes opciones, porque ninguna otra era realmente mejor y la frase contaba ya con cierto reconocimiento. Se estudió en la literatura la diferencia entre habilidades, capacidades y competencias y se utilizó cada palabra en forma muy específica. Iannuzzi afirmó desde entonces, y lo sigue diciendo, “que no importa como se llame, pero que se refiere a las habilidades y capacidades que uno posee y puede demostrar”.

También se batalló con el uso de la palabra “estándares” – ya que se trataba de resultados de aprendizaje que se dan dentro de un marco y que los miembros del equipo esperaban que las instituciones usarían para adaptarlos a su propia situación. Por otra parte, el término “estándares” tiene significados específicos, pero variados. Por si fuera poco, al utilizar el término de “estándares”, se entendía que se estaba integrando un documento que debería ser revisado y aprobado por el comité especial de ACRL que se encarga de desarrollar estándares bibliotecarios; finalmente, se pudo convencer a este comité de que estos eran

estándares para el aprendizaje de los estudiantes, no estándares de desempeño o profesionales.

En enero del 2000, en el marco de la reunión de invierno de la American Library Association en San Antonio, y con el Consejo Directivo reunido, el documento fue aprobado. Después de dos versiones preliminares y de una audiencia pública de la que se recibieron comentarios en el portal y en las listas de discusión. La American Association of Higher Education las adoptó y respaldó en mayo de ese mismo año.

En los estándares de ACRL se definen cinco competencias básicas necesarias para que una persona pueda considerarse como alfabeta en el uso de información. Estas cinco competencias incluyen 23 indicadores de rendimiento, que buscan hacer más objetiva y práctica la evaluación.

Los cinco estándares básicos son:¹⁸⁸

Estándar 1

“El estudiante que es competente en el acceso y uso de la información es capaz de determinar la naturaleza y nivel de la información que necesita”.

Estándar 2

“El estudiante competente en el acceso y uso de la información accede a la información requerida de manera eficaz y eficiente”.

Estándar 3

¹⁸⁸ ACRL. *Information Literacy Competency Standards*.

“El estudiante competente en el acceso y uso de la información evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema de valores”.

Estándar 4

“El estudiante competente en el acceso y uso de la información, a título individual o como miembro de un grupo, utiliza la información eficazmente para cumplir un propósito específico”.

Estándar 5

“El estudiante competente en el acceso y uso de la información comprende muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que rodean al uso de la información, y accede y utiliza la información de forma ética y legal”.

3.7.3 Revisión por bibliotecarios de otros países

Patricia Iannuzzi, asegura que “Nosotros desarrollamos los estándares con la expectativa de que éstas serían adaptadas para aplicarse en entornos específicos”.¹⁸⁹ Es decir, estas normas fueron planteadas de manera tan general, que se esperaba que sirvieran de base, para que a partir de ellas se pudieran realizar adaptaciones útiles en otros contextos; lo que requiere primeramente hacer un análisis para determinar cuáles aspectos de los estándares de ACRL son aplicables a sus realidades y cuáles no.

3.8 Los estándares australianos

Australia es un país en el que por mucho tiempo se ha reconocido la importancia de los programas de alfabetización informativa y se ha trabajado en consecuencia. James y Hay¹⁹⁰ describen como desde 1989 todos los estados y territorios australianos habían adoptado metas comunes y consensuadas para las escuelas

¹⁸⁹ Snavely. 2-3.

¹⁹⁰ Henry James and Lyn Hay. “Beyond the Bibliographic Paradigm: User Education in the Information Age”. *60th IFLA General Conference - Conference Proceedings - August 21-27, 1994*. 10 p. p. 2-3.

australianas. Estas metas se enfocaban en competencias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El paralelismo con lo que estaba sucediendo en este sentido en los Estados Unidos y en el Reino Unido es muy notorio. Como competencias esenciales para los jóvenes australianos se identificaron las de:

- Reunir, analizar y organizar información
- Comunicar ideas e información
- Trabajar con otros y en equipo
- Usar ideas, matemáticas y técnicas
- Solucionar problemas
- Usar tecnología.

James y Hay explican también que en 1993 se publicó un documento con el nombre de *Learning for the Future* en el que las autoridades del país planteaban la necesidad de reorientar los procesos educativos hacia el desarrollo de competencias, entre las que se incluían las relacionadas con la información, determinadas por seis preguntas básicas:

- ¿Qué es lo que realmente quiero investigar?- *Definición*
- ¿Dónde puedo encontrar la información que necesito?- *Localización*
- ¿Cuál información realmente necesito utilizar?- *Selección*
- ¿Cómo puedo utilizar mejor esta información?- *Organización.*
- ¿Cómo puedo presentar esta información?- *Presentación*
- ¿Qué fue lo que aprendí en este proceso?- *Evaluación.*

Respondiendo a la publicación de los estándares de la ACRL, el Consejo Australiano de Bibliotecas Universitarias (CAUL) en colaboración con la

Universidad de South Australia, organizaron un taller en septiembre del 2000, al que asistieron 62 participantes. Como resultado, los bibliotecarios australianos generaron un mes después un documento que si bien toma la estructura básica de los estándares norteamericanos, pudo contextualizarse a la experiencia y antecedentes propios. Una característica del documento australiano es que parte de siete estándares básicos, en lugar de los cinco que propone la ACRL.¹⁹¹

Los siete estándares son los siguientes:

Estándar 1

La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información reconoce la necesidad de información y determina la naturaleza y nivel de la información que necesita.

Estándar 2

La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información accede a la información requerida de manera eficaz y eficiente.

Estándar 3

La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema de valores.

Estándar 4

La persona con competencias para el acceso y uso de la información clasifica, almacena, manipula y reelabora la información reunida o generada.

Estándar 5

¹⁹¹ Council of Australian University Librarians. *Information Literacy Standards*. Canberra: CAUL, 2001. 30 p. [En línea] <http://www.anu.edu.au/caul/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc> (Consultada el 18 de julio de 2007).

Individualmente o como miembro de un grupo, la persona con competencias para el acceso y uso de la información amplía, reestructura o crea nuevos conocimientos integrando el saber anterior y la nueva comprensión

Estándar 6

La persona con competencias para el acceso y uso de la información comprende los problemas y cuestiones culturales, económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información, y accede y utiliza la información de forma respetuosa, ética y legal.

Estándar 7

La persona con competencias para el acceso y uso de la información reconoce que el aprendizaje para toda la vida y la participación ciudadana requieren de las competencias para el uso de la información.

Es importante resaltar que los bibliotecarios de esta región del mundo continuaron trabajando sobre el tema y en el 2004 publicaron una actualización y un documento más completo con el nombre de: *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*¹⁹² En esta ocasión, participó además del CAUL, el Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIL); se integró un comité editorial compuesto por 12 bibliotecarios, quienes se reunieron en un taller y además recogieron comentarios de más de 50 colegas que opinaron sobre el nuevo documento.

¹⁹² Alan Bundy. ed. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards, and Practice*. 2nd. Ed. Adelaida: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. 52 p.

En esta nueva versión, el número de estándares se redujo a seis, en los que se reconoce que una persona con las competencias necesarias para acceder y utilizar eficazmente la información es capaz de:

Estándar 1

Reconocer la necesidad de la información y determinar la naturaleza y extensión de la información necesitada.

Estándar 2

Encontrar la información requerida en forma efectiva y eficiente.

Estándar 3

Evaluar críticamente la información, así como el proceso de búsqueda seguido para obtenerla.

Estándar 4

Administrar la información reunida o generada.

Estándar 5

Aplicar información nueva, así como la obtenida previamente, para construir nuevos conceptos o crear nuevas formas de comprender la realidad.

Estándar 6

Utilizar la información comprendiendo y reconociendo los aspectos culturales, éticos, económicos, legales y sociales que rodean su uso.

Algunos de los aspectos que se incorporaron o fortalecieron en la segunda edición de los estándares australianos, fue buscar ubicar las competencias informativas en el contexto de otras competencias genéricas y distinguir mejor las de comunicación, con respecto a las relacionadas con la información. Este documento también incluye un apartado con bastante información acerca de la

forma en que algunas universidades australianas pudieron utilizar y aprovechar la primera edición de los estándares.

3.9 Los siete pilares en Gran Bretaña

Casi paralelamente a la integración y publicación de las Normas de ACRL, en el Reino Unido, la Asociación de Bibliotecas Universitarias y Nacionales (SCONUL) integró en 1999 un documento en el que se plantean siete conjuntos de competencias básicas, también conocidos como los siete pilares:¹⁹³

Pilar 1

Aptitud para reconocer la necesidad de información.

Pilar 2

Aptitud para distinguir entre las distintas formas de tratamiento de la necesidad de información reconocida.

Pilar 3

Aptitud para construir estrategias de localización de la información.

Pilar 4

Aptitud para localizar y acceder a la información.

Pilar 5

Aptitud para comparar y evaluar la información obtenida en diversas fuentes.

Pilar 6

Aptitud para organizar, aplicar y comunicar la información a otras personas

¹⁹³ SCONUL. *Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura de SCONUL*. 1999.

y de forma adecuada a cada situación.

Pilar 7

Aptitudes para sintetizar y construir a partir de la información existente, contribuyendo a la creación de nuevo conocimiento.

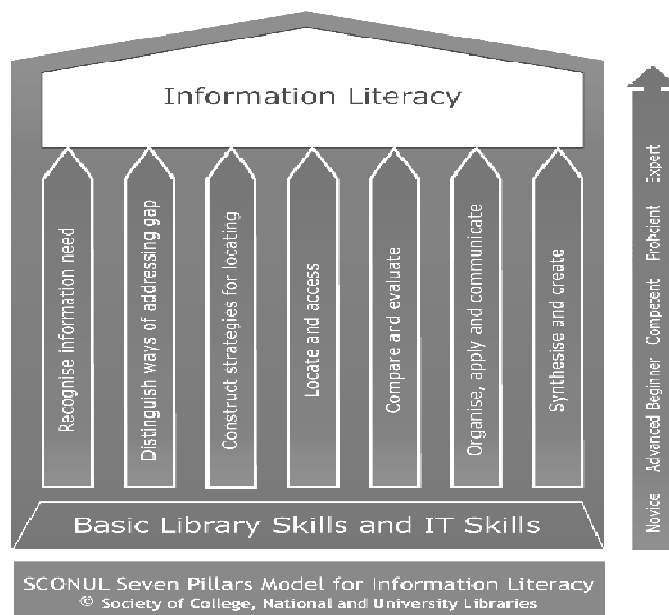
Bainton¹⁹⁴ describe en forma general los antecedentes, el proceso y los principios que enmarcaron el desarrollo de los siete pilares en el Reino Unido. Para este proyecto, el Comité Directivo de SCONUL nombró en diciembre de 1998 un grupo de trabajo para presentar una propuesta en este tema –dos meses antes de que se nombrara el grupo equivalente de ACRL. En el grupo se buscó integrar profesionales con muchos años de trabajo en una diversidad de instituciones de educación superior y, por supuesto, con mucho interés en el tema de la alfabetización informativa.

Una representación de estas competencias puede revisarse en la gráfica 5, desarrollada por el SCONUL, en donde puede verse cómo los que se consideran como los siete pilares de la alfabetización informativa tienen como fundamento las competencias básicas para el manejo de las bibliotecas y las que permiten el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación. Los siete pilares dan sustento a la alfabetización informativa.

También puede observarse en la gráfica una barra paralela que muestra cómo el dominio de estas competencias es gradual, estableciendo cinco niveles, desde un nivel de “novicio” hasta llegar al de “experto”, pasando por “principiante avanzado”, “competente” y “especializado”.

¹⁹⁴ Toby Bainton. “Information literacy and academic libraries: the SCONUL approach (UK/Ireland).” *67th IFLA Council and General Conference*. Boston: August 16-25, 2001. 11 p.

Gráfica 7
Los siete pilares de la alfabetización informativa



Tomado del sitio web de SCONUL:

http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/sp/model.html.

Algunos años después, en el 2004, se publicó un documento que puede considerarse complementario, con el título de: *Learning Outcomes and Information Literacy*¹⁹⁵ y con el patrocinio de The Higher Education Academy. En este documento se presentaba la experiencia alcanzada por media docena de instituciones del Reino Unido que habían avanzado en la implementación de programas de alfabetización informativa, apoyándose en este modelo.

En abril de 2011, durante la conferencia LILAC, Bent y Stubbings,¹⁹⁶ miembros del grupo de trabajo de SCONUL en alfabetización informativa, presentaron una

¹⁹⁵ SCONUL. *Learning Outcomes and Information Literacy*, London: SCONUL: Higher Education Academy, 2004. 76 p.

¹⁹⁶ Sheila Webber. "LILAC Report: SCONUL seven pillars new edition #lilac11". *Information Literacy Weblog*. 24 de abril de 2011. [En línea]. <http://information-literacy.blogspot.com/2011/04/lilac-report-sconul-seven-pillars-new.html>. (Consultada el 20 de julio de 2011).

nueva versión de Los siete pilares. En esta nueva versión la presentación gráfica es circular y los pilares son descritos de manera diferente:

1. **Identificar.** Ser capaz de identificar una necesidad personal de información
2. **Definir alcance.** Evaluar el conocimiento con el que actualmente se cuenta e identificar huecos
3. **Planear.** Construir estrategias para localizar información
4. **Recolectar.** Localizar y acceder a la información y a los datos que se requieren
5. **Evaluar.** Poder revisar la investigación y comparar y evaluar los datos y la información
6. **Manipular la información.** En forma ética y profesional
7. **Presentar.** Poder aplicar el conocimiento obtenido, presentando los resultados de la investigación, sintetizando información y datos nuevos y viejos para crear nuevos conocimientos, así como divulgarlos en una variedad de formas.

3.10 Gestación de las normas mexicanas

En el caso de México, se presentó también un creciente interés por construir un sistema de estándares que reflejara las competencias necesarias para manejar eficientemente la información en un estudiante universitario del país.

Fue por esto que en el Tercer Encuentro de Programas de DHI de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, celebrado en octubre del 2002, se tuvo a éste como tema central y se logró la obtención de una declaratoria de *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*.

Como en el caso de los estándares de ACRL, las normas redactadas en Ciudad Juárez pretenden ser una simiente, a partir de la cual las diferentes IES del país puedan desarrollar estándares y parámetros de evaluación que atiendan a sus

particularidades, la primera propuesta mexicana contiene ocho normas básicas, pero duplica –con respecto al documento de ACRL- el número de indicadores propuestos para medir el cumplimiento o no cumplimiento de las normas por parte de los estudiantes, pues están planteados 45 indicadores de resultados.¹⁹⁷

Las ocho normas mexicanas fueron planteadas de la siguiente manera:

1. Comprensión de la estructura del conocimiento y la información
2. Habilidad para determinar la naturaleza de una necesidad informativa
3. Habilidad para plantear estrategias efectivas para buscar y encontrar información
4. Habilidad para recuperar información
5. Habilidad para analizar y evaluar información
6. Habilidad para integrar, sintetizar y utilizar la información
7. Habilidad para presentar los resultados de la información obtenida
8. Respeto a la propiedad intelectual y a los derechos de autor.

3.10.1 El proceso de integración de las normas mexicanas

Explicado en pocas palabras, el proceso que se siguió para integrar las normas fue el siguiente: a través de las ponencias y sesiones de discusión presentadas en el Tercer Encuentro de DHI se abundó sobre la importancia de contar con un documento como éste y se conoció la experiencia de la ACRL, así como el contenido y las características de los estándares publicados por este organismo. Igualmente, algunos ponentes abordaron el tema de los avances alcanzados por otros países en este tema.

¹⁹⁷ *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior: declaratoria. Comp. por Jesús Cortés, et al. Ciudad Juárez: UACJ, 2004, 10 p.*

En la tarde del primer día del Congreso se tuvo una reunión plenaria, facilitada por los organizadores del evento, en la que, a través de una serie de preguntas clave preparadas con anticipación, los participantes tuvieron la oportunidad de opinar sobre las competencias básicas que deberían distinguir a un estudiante mexicano como usuario eficiente de los recursos de información, así como los indicadores que con base en su experiencia y en su criterio serían de utilidad para medir el avance en el cumplimiento de estas competencias.

En la misma reunión se formó un comité que integraría la lluvia de ideas generadas y trabajaría posteriormente en la redacción de la declaratoria en la que se plantearía el origen y la razón del documento. El comité redactor quedó integrado por los facilitadores ya mencionados, representando a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, anfitriona del evento y pionera de estos programas en México, así como por otros reconocidos bibliotecarios mexicanos. En la integración del comité redactor se trató de dar representación a una diversidad de instituciones y diferentes experiencias y perspectivas sobre el tema: a la UNAM, por la importancia de la institución y por los avances logrados en este tipo de programas, los cuales fueron demostrados en ese evento a través de ponencias; la Universidad Veracruzana, institución pública con una buena experiencia en proyectos de educación de usuarios; la presidencia del Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior, por la experiencia de la representante y su reconocimiento a la importancia del tema, así como también por el hecho de que en su origen los encuentros de Desarrollo de Habilidades Informativas surgieron para apoyar principalmente los programas de educación de usuarios de las universidades afiliadas a este Consejo; a la Biblioteca de El Colegio de México, por tener la posibilidad de ofrecer la perspectiva de una institución con características diferentes, siendo El Colegio un centro de excelencia en materia de docencia e investigación, principalmente en nivel de posgrado; también se consideró importante incluir la participación de un bibliotecario representante de una universidad privada, en este caso la Universidad de Monterrey, pero no solamente por ser una institución educativa

particular, sino también por su experiencia en el tema. Además de una representación institucional, se buscó que los integrantes del comité contaran con una sólida formación y trayectoria profesional, tratando siempre de que el número de miembros del comité redactor no creciera más allá de siete personas.

El Comité integró las ideas recogidas e hizo una primera propuesta de redacción, la cual fue revisada y discutida por los asistentes al Encuentro en la tarde del segundo día del evento. Después de una animada participación de los congresistas, se logró redactar un primer borrador de lo que serían las normas; sobre el cual seguirían trabajando los miembros del comité redactor por varias semanas más.

Cabe resaltar que posterior al Encuentro hubo algunos asistentes que continuaron haciendo importantes aportaciones al documento; mención especial merece el caso de Rocío Gómez Sustaíta, coordinadora de un programa de bibliotecología en la Universidad Autónoma de Guadalajara, quien enriqueció en gran forma el documento gracias a la perspectiva que le concede su formación en pedagogía.

Las normas mexicanas fueron concebidas con la misma perspectiva de las competencias; es decir, consideran una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que, bien empleadas, pueden garantizar un uso eficaz de la información. Parten también de la idea de que los estudiantes universitarios desarrollarán estas competencias a mediano plazo, no sólo como resultado de un esfuerzo propio, sino contando con la participación cercana, sistemática y permanente de los docentes, de los especialistas de la información y de otras figuras que participan en la comunidad de aprendizaje del estudiante. Estas figuras, por cierto, deberán también reunir estas competencias, de manera que sean un ejemplo y punto de referencia para los estudiantes. Sin maestros que ostenten competencias para el manejo de información difícilmente habrá estudiantes exitosos en el desarrollo de las mismas.

Hay otros elementos de las normas mexicanas en las que existen coincidencias con sus similares de otros países. Las competencias descritas implican una evolución o secuencia en su desarrollo, por lo que requerirán de programas que deberán planearse y establecerse en un trabajo conjunto de profesores y bibliotecólogos, buscando que haya continuidad y no caer en omisiones importantes. Para enseñar estas competencias, no bastará con algunos cursos o talleres aislados, tengan estos valor en créditos o no, será necesario que a lo largo de toda su formación, el estudiante encuentre en los contenidos de las diferentes materias que tendrá que cursar, frecuentes oportunidades de poner en práctica y fortalecer estas competencias.

3.10.2 Hacia la implementación de las normas mexicanas

Una vez integrado el documento de las normas sobre competencias informativas, una siguiente etapa consistió en promover su conocimiento por parte de bibliotecarios, estudiantes, maestros e incluso autoridades relacionadas con la educación.

Una primera acción fue la de presentar el documento ante los miembros del Consejo para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior, CONPAB-IES, en la cual la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez tenía a su cargo la coordinación de la Comisión de Formación de Usuarios. Por el hecho de que en la redacción de la Declaratoria participó la Presidenta de este Consejo, se considera a estas normas como un documento adoptado por el Consejo, lo que significa que las bibliotecas de las instituciones afiliadas lo tomarán como referencia en el momento de diseñar y emprender programas de educación de sus usuarios. Esto último se ratifica en uno de los apartados de las nuevas *Normas para bibliotecas de Instituciones de Educación Superior e Investigación*.¹⁹⁸

¹⁹⁸ CONPAB-IES. *Normas para bibliotecas de Instituciones de Educación Superior e Investigación*. Guadalajara: CONPAB-IES, 2005. 46 p.

Un aspecto importante sobre la posibilidad de que las normas que se integraron en Ciudad Juárez pudieran ser implementadas en el país, tenía que ver con la necesidad de que el documento fuera considerado entendible y útil para quienes estarían en condiciones de usarlo. En este sentido, se tuvo la oportunidad de conocer la opinión de dos grupos de estudiantes de licenciatura, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la información de la Universidad Autónoma de Chihuahua y un grupo de bibliotecarios. Salvo detalles considerados mínimos, los encuestados consideraron que las normas estaban redactadas de manera entendible; consideraron también que en su contenido se abordaban aspectos importantes, que hacían útil y conveniente su implementación. Sobre la pregunta de cuál podría ser un indicador no contenido en la versión presentada de las normas que convendría incluir, solamente hubo una respuesta que se repitió en varias ocasiones, en el sentido de que hacía falta mencionar que los estudiantes universitarios mexicanos deben tener la capacidad para consultar materiales publicados en inglés.

3.11 Competencias informativas de aplicación universal

Un tema al se le dio seguimiento especial en esta investigación fue al de la posibilidad de identificar una serie de competencias generales, relacionadas con el manejo de información, que fueran comunes para todos los individuos, independientemente de su nacionalidad y ubicación geográfica.

En la concepción de los estándares generados por la ACRL, se consideró que las competencias para el acceso y uso de la información constituyen la base para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida y que son comunes a todas las disciplinas, a todos los entornos de aprendizaje y a todos los niveles de educación. Se asumió también que capacitan a quien aprende para dominar el contenido y

ampliar sus investigaciones, así como para hacer más auto dirigido y asumir un mayor control sobre el propio proceso de aprendizaje.¹⁹⁹

Un análisis de los estándares desarrollados en Australia, Nueva Zelanda, México y el Reino Unido, arroja que presentan algunas variantes, pero en términos generales siguen una estructura y secuencia similar.

En el desarrollo de los estándares de SCONUL, según relata Bainton,²⁰⁰ aún antes de que se publicaran los estándares de ACRL se habían realizado estudios por organismos educativos en los que se encontraba coincidencia en el reconocimiento a la importancia de que los estudiantes aprendieran a manejar adecuadamente la información, en disciplinas tan diferentes como química, historia y leyes. Bainton agrega que un principio que debe ser apoyado en los programas de alfabetización informativa es que estos programas deben enfocarse a atender adecuadamente las necesidades de todo tipo de estudiantes y en los diferentes niveles de aprendizaje.

Lau²⁰¹ ha encontrado que las normas que existen a nivel internacional coinciden en tres grandes aspectos:

1. Acceso efectivo y eficiente a la información
2. Evaluación de la información en forma crítica y competente
3. Uso de la información en forma precisa y creativa.

A una conclusión parecida llegan Byerly y Brody²⁰² cuando dicen que la mayoría de las definiciones de lo que es la alfabetización informativa incluyen al menos tres

¹⁹⁹ ACRL. *Information Literacy Competency Standards*, 2.

²⁰⁰ Toby Bainton "Information literacy and academic libraries: the SCONUL approach (UK/Ireland)." *67th IFLA Council and General Conference*. Boston: August 16-25, 2001, 9.

²⁰¹ Jesús Lau, *Directrices internacionales para la alfabetización informativa. Propuesta*. México: Manuscrito, 2004, pp. 4-5.

²⁰² Greg Byerly and Carolyn S. Brodie. "Information Literacy Skills Models: Defining the Choices". En: Stripling, Barbara K. Ed. *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practices*. Englewood, Co.: Libraries Unlimited, 1990. pp. 54-82, 55-72.

capacidades: las de acceder, evaluar y utilizar la información. En un análisis más amplio, estos dos autores revisaron los componentes de los siete principales modelos sobre competencias informativas que existían en 1999 en los Estados Unidos y encontraron que, aunque se habían desarrollado por separado, se identificaban seis componentes que podían considerarse universales:

1. La necesidad de información
2. Las habilidades informativas y su medición
3. La localización de la información
4. La evaluación y organización de la información
5. El uso de la información
6. La evaluación del proceso y del producto

Campbell²⁰³ hace un análisis sobre la aplicación en diferentes contextos de la definición general y clásica de alfabetización informativa de la ALA: -“Para ser considerado un alfabeto en información, una persona debe ser capaz de reconocer cuando necesita información y tener la capacidad para localizarla, evaluarla y utilizar efectivamente la información necesaria”- y concluye que es una definición lo suficientemente amplia como para cubrir el rango completo de habilidades informativas, desde el conocimiento tradicional en pueblos indígenas, hasta sociedades con altos niveles de uso de las TIC. La autora agrega también que esta definición muy probablemente será aplicable por muchas décadas.

En su investigación doctoral, Sánchez Díaz²⁰⁴ analiza una diversidad de modelos relacionados con competencias informativas, surgidos como propuesta de autores individuales en más de 20 años, así como las normas generadas por diferentes

²⁰³ Sandy Campbell. “Defining Information Literacy in the 21st Century”. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council 22-27 August 2004. Buenos Aires, Argentina. [En línea] <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf> (Consultada el 8 de septiembre de 2004).

²⁰⁴ Marlerly Sánchez Díaz, *Algunos apuntes teórico-conceptuales*, 9.

asociaciones profesionales de bibliotecarios, encontrando que todas coinciden en los siguientes aspectos:

- a. La integración de diferentes recursos
- b. El contexto
- c. La solución de problemas de información u otra índole
- d. El aprendizaje a lo largo de la vida
- e. Los diferentes tipos, fuentes, formatos, soportes, canales de información
- f. La necesidad y transferencia en cualquier ámbito
- g. La incidencia de las competencias tecnológicas, las bibliotecarias, el pensamiento crítico; así como también competencias sociales y de corte genérico como el trabajo en equipo, la confianza, entre otras.

Lo anterior corrobora que las competencias planteadas en cualquiera de los documentos analizados pueden ser aplicables a estudiantes universitarios de cualquier parte del mundo y le serán de utilidad, independientemente de su nacionalidad y del área de conocimiento en el que se desenvuelvan.

Por otra parte, como ya se ha mencionado, los estándares elaborados por la ACRL tomaron elementos de los estándares que dos años antes habían sido publicados por la AASL y por la AECT para estudiantes de nivel medio superior, mismos que a su vez pudieron aprovechar propuestas que diversas instituciones y autores habían venido formulando desde varios años atrás.

La definición adoptada por la UNESCO en 2005, a través del Programa de Información para todos, sobre lo que puede considerarse alfabetización informativa corrobora esta visión. De acuerdo con ella, las personas alfabetas informacionalmente tienen la capacidad para:²⁰⁵

- a. Reconocer sus necesidades de información
- b. Localizar y evaluar la calidad de la información

²⁰⁵ Catts y Lau, 7.

- c. Almacenar y recuperar información
- d. Hacer un uso efectivo y ético de la información, y
- e. Aplicar información para crear y comunicar conocimiento.

Cabe recalcar que esta descripción proviene de un organismo que tiene una visión internacional e incluyente, además de que tal descripción se inscribe en el contexto de un programa que busca que la información pueda ser un bien que llegue a beneficiar a la mayor parte de personas en el mundo.

Lo anterior puede mostrarnos que existe una consciencia creciente en el sentido de que las competencias básicas para el manejo de información son igualmente aplicables a personas de diferentes edades, contextos socioeconómico y de diferentes disciplinas. Esto tiene sentido desde el momento en que finalmente se trata de competencias necesarias para investigar, y la investigación es, o debe ser, un proceso que se requiere poner en práctica desde etapas tempranas de la educación, sin el cual no puede lograrse el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

3.12 Documentos complementarios para implementar los estándares

La sola publicación de un conjunto de estándares no es suficiente para lograr su adopción y su implementación. En el caso de la ACRL, surgió posteriormente una buena cantidad de literatura complementaria de apoyo a su divulgación y posterior utilización. Estos documentos surgieron seguramente por el interés de la Asociación, pero sin duda también porque la iniciativa recibió la aceptación y el respaldo por parte de la comunidad bibliotecaria, principalmente de los EUA.

Poco a poco se fue integrando toda una batería de recursos relacionados que se complementan entre sí y que una vez conocidos y utilizados pueden dar un soporte importante a cualquier bibliotecólogo que pretenda implementar programas de alfabetización informativa en su institución, tomando como base los estándares.

Los documentos más importantes de esta batería pueden localizarse en la página web que desarrolló la ACRL con el nombre de: “Information Literacy Competency Standards Toolkit”,²⁰⁶ integrados en la sección de “Herramientas profesionales” (Professional tools); otros se pueden localizar en diferentes páginas web de la misma ACRL y fueron generados también por iniciativa de esta Asociación. Entre los documentos más importantes, además de los estándares se encuentran:

1. *Guía para programas de instrucción en bibliotecas académicas.*²⁰⁷ Es un documento breve que proporciona, como su nombre lo indica, una guía general acerca de los principales aspectos que las bibliotecas académicas deben considerar, así como los pasos que deben seguir, para desarrollar programas de educación de usuarios que tengan mayores posibilidades de éxito. El documento tiene tres partes principales: 1. Diseño del programa, 2. Los recursos humanos y 3. Los recursos de apoyo.

Con respecto a los contenidos, este documento establece que si bien cada institución debe determinar los contenidos de instrucción de acuerdo con las necesidades de su comunidad, la biblioteca “deberá tener un conjunto de resultados claramente articulado”. Además, las metas de aprendizaje de la institución deberán ser congruentes con los *Estándares sobre competencias informativas de los estudiantes de educación superior*, los cuales proveen un marco de referencia para la planeación institucional ...”.

Uno de los apartados está dirigido a resaltar la importancia de la evaluación y seguimiento de estos programas, así como a señalar los principales aspectos a tomar en cuenta.

2. *Objetivos de instrucción para la alfabetización informativa: Un modelo de declaración para bibliotecas académicas*²⁰⁸. Realizado por un grupo de

²⁰⁶ Consulta en línea, <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitstandards/standardstoolkit.cfm> (10 de septiembre de 2007).

²⁰⁷ ACRL. *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries*. Chicago: ACRL, 2003.

²⁰⁸ ACRL. *Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarians*, 2001. [En Línea] <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/objectivesinformation.cfm> (Consultada el 10 de septiembre de 2007).

trabajo integrado *ex profeso*. El propósito de este documento y su relación con los estándares es explicado de la siguiente manera: Los estándares son diseñados para utilizarse en discusiones con la administración y con los departamentos académicos; sugieren metas institucionales y resultados en forma de competencias desarrolladas. Es necesario descomponerlos en objetivos más específicos y medibles, a alcanzarse en una actividad de instrucción persona a persona, en un curso o taller impartido por los bibliotecarios, en un curso impartido en apoyo a un docente, etc.

3. *Características de los programas de alfabetización en información que sirven como ejemplo de las mejores prácticas.*²⁰⁹. A través de este documento, se busca identificar, articular y describir los elementos de programas de alfabetización informativa para estudiantes de licenciatura que puedan considerarse como buenos ejemplos. Describen características sobresalientes de programas de excelencia, pero sin referirse a ningún caso en particular.

Además de estos documentos brevemente descritos, en la página web se incluye un conjunto de recomendaciones y herramientas para utilizar los estándares, tales como tutoriales, sugerencias de actividades de enseñanza, descripciones de puesto, etc. Se incluye igualmente una selección de artículos, muchos de ellos con ligas a texto completo, con recomendaciones o experiencias relevantes.

En junio de 2007, un grupo de trabajo *ad hoc*, integró el documento: *Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators* que presenta una descripción bastante detallada de las competencias generales más importantes que deben desarrollar los bibliotecarios académicos que participen en programas

²⁰⁹ ACRL. *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*, 2003. [En línea] <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.cfm> (Consultada el 10 de septiembre de 2007).

de educación de los usuarios de la información.²¹⁰ Los autores identificaron 12 grandes áreas en las que los bibliotecarios académicos deben desarrollar competencias, para tener éxito en sus programas. Estas competencias son:

1. Habilidades administrativas
2. Habilidades para la evaluación
3. Habilidades de comunicación
4. Conocimiento del *curriculum*
5. Habilidades de integración
6. Habilidades de diseño instruccional
7. Habilidades de liderazgo
8. Habilidades de planeación
9. Habilidades para hacer presentaciones
10. Habilidades para la promoción
11. Dominio de los temas
12. Habilidades para enseñar.

Al igual que en el caso de los estándares sobre competencias informativas, los autores de este documento insisten en que se trata de un conjunto de competencias que se integraron pensando en que pudieran ser de utilidad en una diversidad de entornos; cada institución deberá decidir sobre la mejor manera de implementarlos, poniendo énfasis en los temas identificados como prioritarios y considerando que en lugar de pretender servir como un conjunto de criterios inflexibles para evaluar el trabajo de los instructores y del coordinador, su propósito es apoyar los esfuerzos de los bibliotecarios para mejorar la instrucción y sus programas.

Seguramente una de las razones que explican la diseminación amplia y consistente de los estándares sobre competencias informativas de la ACRL, en todo el mundo, tiene que ver con esta posibilidad de apoyarse en documentos

²¹⁰ ACRL. *Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators*, 2007. [En línea] <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/profstandards.cfm> (Consultada el 15 de febrero de 2008).

complementarios, como los brevemente descritos, que en conjunto brindan un acervo de información valiosa que puede aprovecharse en diferentes circunstancias y momentos.

3.13 Papel de los organismos acreditadores

En el mismo sitio web desarrollado por la ACRL para brindar acceso a una serie de documentos de apoyo para la implementación y evaluación de los programas de alfabetización informativa, se incluye una sección en la que se describe cómo este tema es abordado por los diferentes organismos acreditadores de la educación superior en Estados Unidos. Esto es importante porque uno de los factores que ha dado impulso a la difusión de programas de alfabetización informativa en ese país es precisamente que los organismos acreditadores han reconocido la importancia de estos programas e incluyen indicadores pertinentes en sus instrumentos de evaluación.

En un reciente estudio publicado por Saunders²¹¹ es posible observar que de los seis organismos regionales que funcionan en los Estados Unidos, solamente uno le otorga una importancia que podría considerarse como mínima a los programas de alfabetización informativa dentro de sus estándares de evaluación.

Como ya se mencionó en otro apartado, algunos de estos organismos acreditadores de EUA participaron en los trabajos que llevaron a la integración de los estándares de la ACRL, uno de ellos fue el Middle States Commission on Higher Education, conocido también como MSCHE, mismo que actualmente se distingue por ser el que le otorga una mayor relevancia en sus estándares de evaluación a los programas de alfabetización informativa.

²¹¹ Laura Saunders. "Regional Accreditation Organizations' Treatment of Information Literacy: Definitions, Collaboration, and Assessment", 2007. *The Journal of Academic Librarianship*, Vol. 33, No. 3, May 2007, pp 317–326 317, 321.

El MSCHE cuenta incluso con un documento muy interesante en el que establece una serie de recomendaciones acerca de cómo deben las instituciones plantear sus estrategias para desarrollar en sus estudiantes las necesarias competencias de investigación y de comunicación.²¹²

Cabe agregar que estos organismos también otorgan especial relevancia a la demostración de resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de las competencias obtenidas o el cumplimiento de estándares; es muy probable que ésta sea una de las razones por las que los estándares de la ACRL han contado con su respaldo.

3.14 Instrumentos para la evaluación de competencias informativas

En cualquiera de las versiones que se han revisado en este documento, los estándares presentan una visión del conjunto de competencias que distinguen a un estudiante universitario con la capacidad para manejar eficientemente la información. También presentan indicadores de desempeño que constituyen expresiones o formas en que se manifiestan los dominios alcanzados en estas competencias; en algunos casos resulta relativamente sencillo establecer maneras de verificar si efectivamente los estudiantes han aprendido y pueden poner en práctica determinadas competencias, pero en otros se requiere desarrollar métodos y herramientas de evaluación, que tomen en cuenta contextos y necesidades particulares.

En el mismo documento de los estándares de ACRL, existe un apartado con el nombre de “Alfabetización informativa y evaluación” en el que se plantea que si bien los estándares y los indicadores de desempeño sirven como una guía general, los bibliotecarios y los docentes deben trabajar conjuntamente para desarrollar instrumentos y estrategias de evaluación, en el contexto de disciplinas particulares. Igualmente, estos diferentes instrumentos y estrategias deben tomar

²¹² Middle States Commission on Higher Education. *Developing Research & Communication Skills Guidelines for Information Literacy in the Curriculum*. Philadelphia, Pa: Middle States Commission on Higher Education, 2003. 8 p.

en cuenta que existen distintos niveles en las habilidades de pensamiento que los estudiantes requieren imprimir a las diversas actividades académicas que realizan durante su formación. Lo anterior hace alusión a las llamadas habilidades de orden superior o inferior, consignadas en la Taxonomía de Bloom.

Esta labor de evaluación es sin duda compleja, por diferentes situaciones: hay una diversidad de actividades y momentos durante la formación del estudiante universitario en que tendrá oportunidad de aprender y poner en práctica sus competencias informativas, algunas de corta y otras de una mayor duración; algunas actividades serán formales, otras incluso sin ninguna planeación; algunas serán producto de esfuerzos del bibliotecario, en otras tal vez del profesor y deseablemente también en otros casos resultado de esfuerzos del mismo estudiante. También es importante recordar que al hablar de competencias se hace referencia a una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes, aspecto cada uno de ellos que requiere de instrumentos diferentes para su evaluación. Por otra parte, aunque la información es un recurso cuya importancia es común en todas las áreas del conocimiento, no hay duda de que su tratamiento presenta variaciones en formas, énfasis y estilos en las distintas áreas del conocimiento.

Para los bibliotecólogos no es sencillo el aceptar emprender ejercicios de evaluación de las competencias informativas. Además de las complejidades ya mencionadas, se considera que la evaluación educativa es una labor que requiere de una serie de conocimientos teóricos propios de otros profesionales. El tema de la evaluación ha sido uno de los que han propiciado un mayor acercamiento entre los bibliotecarios académicos y la planta de profesores.

Iannuzzi, en un muy conocido artículo, escrito antes de la publicación de los estándares de ACRL con el sugerente título de: “Nosotros enseñamos, pero

¿están ellos aprendiendo?” (“We Are Teaching But Are They Learning”)²¹³ comenta que la evaluación del resultado de los programas de alfabetización informativa es un reto para las bibliotecas académicas; si bien estas bibliotecas tienen una larga tradición en la realización de actividades de evaluación, regularmente lo han hecho siguiendo fundamentalmente indicadores cuantitativos, enfoque que resulta insuficiente cuando lo que se pretende evaluar son las competencias informativas.

En este mismo documento, Iannuzzi plantea que existen al menos cuatro niveles espaciales en los cuales podemos evaluar los resultados de los programas de alfabetización informativa: 1) dentro de la biblioteca, 2) en el salón de clases, 3) en el nivel institucional y 4) más allá de la institución. Hay una necesidad de colaboración que se incrementa en cada nivel y la logística de la evaluación se torna más compleja. La medición del aprendizaje del estudiante también se vuelve más significativa en cada nivel.

Otra propuesta no muy diferente es la de Radcliff, *et al*²¹⁴ en una obra que presenta una excelente integración de instrumentos para evaluar los resultados del aprendizaje, desde una perspectiva de los programas de educación de los usuarios de la información. Estos autores proponen tres niveles. 1) Evaluación dentro del salón de clases; 2) Evaluación dentro de un programa académico y 3) Evaluación institucional.

Otro artículo bastante conocido en el tema de la evaluación de competencias informativas es el de Lindauer²¹⁵ quien propone que esta evaluación debe tomar como referencia tres grandes ámbitos o arenas, mismos que tienen puntos de convergencia o traslape: 1) Los resultados del aprendizaje de los estudiantes; 2)

²¹³ Patricia Iannuzzi. “We Are Teaching, But Are They Learning?: Accountability, Productivity and Assessment.” *Journal of Academic Librarianship*, Vol. 25, No. 4, Julio de 1999.

²¹⁴ Carolyn J. Radcliff, *et al.* *A Practical Guide to Information Literacy Assessment for Academic Librarians*. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited, 2007. 180 p.

²¹⁵ Bonnie Gratch Lindauer. “The Three Arenas of Information Literacy Assessment”, 2004. *Reference & User Services Quarterly*. Vol. 44, No. 2, Invierno 2004. pp. 122-129.

Los componentes del programa de alfabetización informativa y 3) El entorno de aprendizaje.

Lindauer hace también énfasis en la importancia de que, cualquiera que sea la metodología seguida en la evaluación, siempre esté ligada a estándares y objetivos de enseñanza claramente planteados.

3.14.1 El Proyecto SAILS

Un ambicioso proyecto que se ha desarrollado en los Estados Unidos para desarrollar instrumentos de evaluación de competencias informativas es el Proyecto SAILS,²¹⁶ acrónimo de *Standardized Assessment of Information Literacy Skills*, surgido por una iniciativa de bibliotecarios de la Kent University en marzo de 2001. El proyecto ha integrado la participación de más de 80 universidades de Estados Unidos y Canadá; ha dispuesto de fondos de instituciones públicas y privadas y en el 2003 recibió respaldo de la Association of Research Libraries.

Tomando como referencia los estándares de ACRL, en este proyecto se buscó desarrollar un instrumento para medir las competencias informativas de los estudiantes que recibiera la aprobación de autoridades administrativas de las universidades y del personal académico. Un instrumento que además: fuera estandarizado; contuviera reactivos que no fueran específicos para una institución o biblioteca; fuera fácil de administrar; estuviera probado y fuera confiable; evaluara a un nivel institucional; y diera la oportunidad de hacer comparaciones al interior y al exterior de las instituciones.

Después de años de trabajo en este proyecto, la Universidad de Kent cuenta desde agosto del 2006, con un test que puede aplicarse a través de Internet y que tiene un costo calculado en relación con la cantidad de estudiantes que lo completan. Es interesante señalar que el estándar número 4 de la ACRL (referida

²¹⁶ Project SAILS (Standardized Assessment of Information Literacy Skills), Kent State University. 2000 2008. [En línea] <https://www.projectsails.org> (Consultada el 21 de octubre de 2007).

a la utilización eficaz de la información para cumplir un propósito específico) no está incluido en este test, debido a que quienes lo construyeron consideraron que era un tema ya suficientemente cubierto en otros exámenes. Aún es muy pronto para evaluar el impacto que este instrumento ha tenido en las universidades norteamericanas.

3.14.2 Instrumentos desarrollados por la evaluación educativa

La necesidad de encontrar formas efectivas de evaluar los resultados de los programas de alfabetización informativa ha alentado la imaginación de los especialistas de información de diferentes latitudes del mundo. En una compilación realizada por Fuseler²¹⁷ y publicada por la ACRL, se integraron 29 artículos sobre este tema, cada uno de ellos referido a la experiencia de una institución diferente y presentando también una diversidad de escenarios y una variedad de áreas del conocimiento; algunas de estas experiencias fueron resultado de un esfuerzo realizado en colaboración con docentes.

La guía integrada por Radcliff, *et al.*,²¹⁸ muestra también una gama de técnicas y de herramientas utilizadas en la evaluación educativa, que igualmente pueden ser aprovechadas por los bibliotecólogos, en diferentes momentos, con distintos niveles de inversión de esfuerzos y recursos, y con un menor o mayor grado de interacción con otras instancias universitarias.

Una propuesta novedosa e interesante es la de Wang²¹⁹ quien hizo un estudio sobre las citas presentadas en los reportes de investigación de los estudiantes que tomaron un curso con valor en créditos ofrecido por la biblioteca. Los resultados mostraron que estos estudiantes citaron recursos informativos de mayor calidad académica, sus citas fueron más completas y obtuvieron igualmente mejores calificaciones, con relación a estudiantes que no tomaron este curso. La propuesta

²¹⁷ Elizabeth Fuseler Avery, ed. *Assessing Student Learning Outcomes for Information Literacy Instruction in Academic Institutions*. Chicago: ALA, 2003. 199 p.

²¹⁸ Radcliff, *et al.* *A Practical Guide to Information Literacy Assessment for Academic Librarians*.

²¹⁹ Rui Wang. "The Lasting Impact of a Library Credit Course". *Portal: Libraries and the Academy*, Vol. 6, No. 1, 2006. pp. 79-92.

es considerada interesante porque actualmente los estudiantes tienen acceso a enormes cantidades de información a través de Internet libre, por lo que frecuentemente las referencias que citan en sus trabajos son de escasa calidad académica.

La importancia creciente del tema de evaluación motivó a que en el 5to. Encuentro de Desarrollo de Habilidades Informativas, celebrado en Ciudad Juárez en octubre de 2006, se seleccionara como tema central del congreso. Las ponencias presentadas mostraron un panorama general de las preocupaciones y esfuerzos de bibliotecarios hispanoamericanos sobre el particular.

Haciendo un análisis general de las ponencias presentadas en el mencionado V Encuentro, así como de otras obras como la de Radcliffe,²²⁰ puede verse que las bibliotecas están aprovechando los avances que se han alcanzado en el ámbito de la educación en general, en lo que se refiere a la utilización de técnicas y herramientas novedosas de evaluación, aspecto que ha recibido un fuerte impulso por la implementación de nuevos modelos educativos. Es así que, además de los exámenes tradicionales, cada vez se utilizan más para apoyar la evaluación de los resultados de aprendizaje:

- Diarios
- Ensayos
- Encuestas
- Entrevistas
- Grupos focales
- Listas de verificación
- Mapas conceptuales
- Portafolios

²²⁰ Radcliff, *et al.* *A Practical Guide to Information Literacy Assessment for Academic Librarians.*

- Presentaciones frente a grupo
- Reportes de investigación
- Representación de roles
- Rúbricas.

Un instrumento que debe tomarse con reservas al hacer una evaluación de las competencias informativas de los estudiantes es la encuesta en la que se les cuestione sobre sus competencias para manejar información. Esto porque a través de la encuesta se miden principalmente las percepciones de los entrevistados, pero también debido a que se ha encontrado que los estudiantes tienden a sobreestimar sus capacidades, probablemente por no contar con parámetros objetivos y accesibles.

3.14.3 Mapas mentales, ensayos, portafolios, presentaciones y rúbricas

Hablando de la evaluación dentro del salón de clases, el instrumento más conveniente dependerá de los objetivos y de la duración del curso o de la actividad de enseñanza, pero muy seguramente será deseable una combinación de ellos. Sería demasiado ambicioso el pretender entrar en detalles sobre las características y ventajas de cada uno de estos instrumentos, pero se ofrecen al menos algunos rasgos de cinco de los instrumentos que parecen utilizarse más en este momento: 1) mapas mentales, 2) ensayos, 3) portafolios, 4) presentaciones y 5) rúbricas. Una ventaja general para estos instrumentos es que su aplicación implica una participación activa de los estudiantes, tanto en los trabajos de la clase como en su propia evaluación. La descripción que se presenta parte del supuesto de una materia semestral con valor en créditos.

Los mapas mentales son representaciones gráficas de una idea central con relación a una serie de ideas derivadas. Buzán²²¹ asegura que un mapa mental "... es un método de análisis que permite organizar con facilidad los pensamientos

²²¹ Tony Buzán. *Cómo crear mapas mentales. El instrumento clave para desarrollar tus capacidades mentales que cambiará tu vida*. Barcelona: Urano, 2004. 126 p. pp. 26-29.

y utilizar al máximo las capacidades mentales”. Es un instrumento que está muy acorde con las habilidades de los jóvenes actuales, quienes parecen encontrar más fácil el manejo de ideas cuando las ven reflejadas en un gráfico. Siguiendo con Buzán, un mapa mental puede convertir “,, una larga y aburrida lista de información en un diagrama brillante, fácil de recordar y altamente organizado, en sintonía con los procesos naturales del cerebro”. Este instrumento puede usarse constantemente, sobre todo como un mecanismo de evaluación formativa; es decir, a lo largo del proceso. Una posible desventaja es que puede resultar un tanto subjetivo determinar qué es lo que puede considerarse un buen mapa mental, pues cada individuo podrá tener un estilo particular de representar sus ideas.

La elaboración de un ensayo que se entregue al final del curso, en el que el estudiante maneje los resultados de una investigación realizada a lo largo del semestre es una estrategia conveniente de evaluación sumativa. Al escribir un ensayo, el estudiante está demostrando que realizó un planteamiento adecuado de su problema de investigación, que pudo localizar y recuperar información relevante y que incluso pudo transformar la información en conocimientos, estando ahora en la capacidad de compartir sus hallazgos y reflexiones con los demás. El ejercicio de escribir tiene un efecto interesante en otras funciones mentales del estudiante, llevándole entre otras cosas a afianzar los conocimientos adquiridos. Dos limitantes que habrá que considerar al adoptar esta forma de evaluación, es que los estudiantes no están muy acostumbrados a escribir y mucho menos a expresar sus perspectivas personales –como se espera lo hagan en un ensayo; también es necesario invertir tiempo a explicar cuáles son las características de este tipo de documentos, buscando que esa descripción no choque con la que el estudiante pudo haber obtenido de otro profesor.

Los portafolios son igualmente buenos instrumentos para la evaluación sumativa, aunque al igual que en el caso de los ensayos, es conveniente que el facilitador

establezca momentos a lo largo del semestre para revisar su avance. Aunque pueden encontrarse abundantes definiciones acerca de lo que es un portafolio, podríamos decir que se trata de una colección deliberada de los trabajos de los alumnos, en los que éstos tienen la oportunidad de comentar y reflexionar sobre tales trabajos.²²² Existen básicamente tres tipos de portafolios: 1) de trabajo, 2) de presentación y 3) de evaluación. El portafolio de trabajo busca integrar una selección de trabajos, ordenados por objetivos de aprendizaje. El portafolio de presentación parece ser que es el que motiva más a los estudiantes, pues en él ellos integrarán los que consideren sus mejores trabajos, de la misma manera que lo hace un arquitecto, un diseñador, un artista, etc. Por último, los portafolios de evaluación buscan mostrar evidencias de lo que han aprendido los alumnos, por lo que su contenido está definido por el facilitador, en términos de las principales competencias que se esperaba que el estudiante desarrollara durante el curso.²²³

Como puede fácilmente imaginarse, en un curso enfocado al desarrollo de las competencias informativas, un estudiante puede integrar su portafolio buscando aportar evidencias de que ha avanzado en el dominio de ciertos conocimientos y habilidades registrados en un modelo de estándares.

Las presentaciones frente a grupo son igualmente buenos instrumentos para la evaluación, tanto diagnóstica, como formativa y sumativa. Al hacer una presentación frente a sus compañeros y el facilitador, un estudiante demuestra conocimientos sobre el tema abordado, así como competencias necesarias para comunicar sus conocimientos. Uno de los grandes beneficios de este mecanismo de evaluación se relaciona con un mayor grado de dominio en los temas, pues es sabido que se aprende más al prepararse para enseñar. Es conveniente dedicar un tiempo en las primeras sesiones a definir conjuntamente cuáles serán las características que distinguirán una buena presentación e incluso diseñar una lista de verificación o una rúbrica para apoyar la evaluación de las presentaciones,

²²² Charlotte Danielson y Leslye Abrutyn. *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. 162 p., 10-11.

²²³ *Ibid*, 15-22.

también en forma participativa. Otra sugerencia es solicitar a los alumnos que cuando realicen sus exposiciones no solamente hagan referencia a lo que encontraron, sino que también expliquen cual fue el proceso que siguieron.

Una rúbrica es regularmente un cuadro en forma de matriz en el que se describe qué es lo que el estudiante deberá saber y ser capaz de hacer. Es común que en la primera columna de la izquierda se anoten los objetivos de aprendizaje y en las siguientes una serie de competencias que describen el nivel alcanzado por el estudiante en una escala que puede variar en el número de niveles y en los términos usados para describirlos.

Una de las primeras rúbricas relacionadas con la evaluación de las competencias informativas fue la desarrollada en 1994 por el Departamento de Educación del Estado de Colorado²²⁴ para estudiantes de nivel medio de ese estado. La rúbrica está encaminada a evaluar las competencias de los estudiantes como 1) Buscadores de conocimiento, 2) Productores de calidad, 3) Estudiantes autodirigidos, 4) Contribuyentes en grupos y 5) Usuarios responsables de la información. Los cuatro niveles utilizados son: a) En proceso, b) Con competencias básicas, c) Capacitado y d) Avanzado. Como ya se ha mencionado, esta rúbrica contiene una descripción tan detallada sobre las competencias informativas que debe reunir un estudiante en lo que se refiere al manejo de información, que seguramente fue tomado muy en cuenta cuando se redactaron los estándares de la ACRL.

Puede encontrarse una buena cantidad de rúbricas que toman como base los estándares de la ACRL para describir los objetivos de aprendizaje esperados en

²²⁴ Colorado Department of Education. Colorado Model Information Literacy Guidelines 1994 September, 1994, 19 p.

los alumnos: Una de ellas la aporta Knight²²⁵ quien describe un caso real de utilización de una rúbrica para evaluar el dominio alcanzado en la elaboración de bibliografías por un grupo de estudiantes de una universidad en California. Se concluye que la rúbrica es una herramienta valiosa, pues proporciona información confiable y se constituye en un método objetivo para realizar análisis y comparaciones. Esta comparación permite determinar la brecha que existe entre las competencias ideales y las realmente alcanzadas. La misma autora proporciona al final una relación de experiencias que se han desarrollado en otras instituciones, en las cuales se han utilizado rúbricas y tomado como referencia los estándares de la ACRL para evaluar las competencias informativas de los estudiantes.

Resumen de este capítulo

A lo largo de este apartado se ha mostrado como el tema de la evaluación educativa ha cobrado una creciente importancia internacionalmente. El fortalecimiento de la educación basada en resultados, trajo en consecuencia el establecimiento de estándares, sobre todo en los Estados Unidos, como una estrategia efectiva, que permitiría contar con visiones consensuadas de los resultados esperados, así como con mejores instrumentos para medir los avances que se irían alcanzando. Los estándares con las competencias esperadas le darían más dirección a los esfuerzos educativos y permitirían una mejor inversión de los recursos, redundando en mejores resultados.

Los estándares sobre competencias informativas publicados por la ACRL y otros organismos internacionales tienen fundamentos y antecedentes que le otorgan confianza a su utilización, pues recogen el trabajo de especialistas en temas educativos en un trabajo de varios años. Los estándares generados en otras latitudes coinciden en los aspectos básicos, por lo que puede hablarse de competencias generales que son aplicables a cualquier individuo.

²²⁵ Lorrie A. Knight, L. A. "Using Rubrics to Assess Information Literacy", *Reference Services Review*, Vol. 34 No. 1, 2006, 43-55.

El aprovechamiento adecuado de los estándares requiere de un conjunto de documentos complementarios que ayuden a traducirlos en objetivos y actividades de aprendizaje, a la vez que ofrezcan una guía en el proceso de su implementación y seguimiento. Los estándares de ACRL han tenido la ventaja de esta producción de documentos complementarios, además de que ha sido de gran importancia el respaldo de organismos acreditadores.

También se requiere de instrumentos de evaluación más específicos, tema que actualmente es de interés internacional por lo que gradualmente se ha avanzado en este sentido, apoyándose en los avances que la evaluación educativa en general ha logrado en los últimos años.

4. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MEXICO, SUS UNIVERSIDADES, SUS BIBLIOTECAS Y SUS ESTUDIANTES

En este apartado se presenta una descripción general del sistema de educación superior de México y de sus protagonistas principales, buscando poner especial énfasis en los estudiantes universitarios. Dentro del amplio espectro de temas, se busca resaltar aquellos más relacionados con los factores que pueden incidir en las posibilidades de acceso y uso de los recursos informativos por parte de los estudiantes de licenciatura, así como aquellos factores que se considera son particulares de México.

En algunos casos se han tratado de definir características de este país, de sus instituciones y de su población, a través de establecer relaciones con aspectos que pudieran considerarse válidos para los países latinoamericanos; en otro momento, y ante la falta de estudios específicos, se ha tratado de encontrar particularidades de los estudiantes mexicanos y del sistema de educación superior a través de establecer diferencias y semejanzas con los de Estados Unidos.

El propósito de hacer este análisis es el de tratar de determinar si existen algunas características de las IES mexicanas, y de sus protagonistas, que pudieran hacer inviable el tratar de establecer sistemas de estándares para evaluar la educación en general y particularmente las competencias informativas de sus estudiantes. Al hacer este análisis también se identifican algunos factores que podrían ser propicios o no para la implantación de estos procesos.

Uno de los temas que saltan a la discusión cuando se propone implantar sistemas de evaluación con base en normas y estándares es el de la necesidad de tener cuidado en la adopción de instrumentos que miden con los mismos criterios a todos los individuos, cuando en realidad existe una serie de diferencias. Sin

embargo, un conjunto de estándares como los que ayudan a identificar a los estudiantes que tienen las competencias para manejar información puede aplicarse en prácticamente cualquier institución y en cualquier contexto en donde exista consenso sobre la importancia de desarrollar tales competencias; las diferencias vendrán en las mayores dificultades que posiblemente tendrán los estudiantes con menores recursos para llegar a cumplir con estos estándares.

Por otra parte, antes de ser aceptados como normas, una institución o un conjunto de instituciones pueden hacer adaptaciones a estos instrumentos para que respondan mejor a sus necesidades. Otra forma de ver esta situación es que las instituciones pueden considerar y adoptar los mismos estándares, pero ajustando a sus realidades los parámetros, indicadores y tiempos utilizados para verificar su cumplimiento

4.1 El contexto latinoamericano

En un primer intento por identificar las características particulares de las universidades mexicanas se consideró conveniente agruparlas con las latinoamericanas. Efectivamente, ha sido un tema de estudio el tratar de identificar si existe alguna serie de rasgos que sean propios de las universidades latinoamericanas.

4.1.1 ¿Existe la universidad latinoamericana?

Esta es una pregunta planteada desde hace décadas: en 1949, Luis A. Sánchez²²⁶ sacó como conclusión que existe una conjugación de analogías y de semejanzas que podría decirse que dan fisonomía a las universidades latinoamericanas. Sánchez identificó diez características que son compartidas, una de las cuales radica en el énfasis que se pone en la enseñanza teórica, en desmedro del aprendizaje práctico; otra es la preponderancia en su alumnado de estudiantes que deben trabajar para vivir y apoyar los gastos de sus estudios. El problema se

²²⁶ Luis Alberto Sánchez. *La universidad latinoamericana. Estudio completo*. Guatemala: Editorial Universitaria de Guatemala, 1949, 10-11. Citado por Carlos Tünnermann Bernheim. *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL, 2003. 287p.

complica cuando en esta pretendida clasificación se busca integrar a las universidades privadas, que en el caso de México y otros países latinoamericanos, han proliferado en los últimos años.

Tunnermann²²⁷ considera que el modelo estructural básico y más generalizado de las universidades latinoamericanas sería resultado de la herencia colonial de las universidades españolas, junto con la importación, en el siglo XIX, del modelo napoleónico, importación que finalmente quedó incompleta. A esto se sumaron posteriormente algunos elementos emulados de las universidades norteamericanas. Entre los rasgos tomados del modelo napoleónico más reconocidos se puede mencionar el fomento de escuelas o facultades, la erradicación de la teología y la introducción del culto positivista.

Para Del Mazo,²²⁸ algunos rasgos propios de las universidades latinoamericanas se dieron a partir de la Reforma de Córdoba, en 1918, que introdujo la idea de una mayor participación estudiantil, fortaleció la autonomía y su proyección social. La reforma de Córdoba significó para sectores más amplios de la población la posibilidad de tener acceso a las universidades, anteriormente controladas por las clases oligárquicas y por el clero.

Morales²²⁹ considera que un punto de quiebre en la forma en que funcionaban las universidades latinoamericanas se presentó en la segunda mitad del Siglo XX. El sistema de educación superior de estos países se enfrentó a una serie de problemas que pusieron en tela de juicio su viabilidad; problemas que podrían insertarse en dos aspectos básicos de nuestra realidad actual: la globalización y la sociedad de la información.

²²⁷ Carlos Tunnermann Bernheim, *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*, 80.

²²⁸ *Ibíd.*

²²⁹ Estela Morales. "Los retos que la sociedad de la información presenta a la universidad y sus bibliotecas". En: María de los Angeles Rivera, Comp. *Vinculación de las bibliotecas y la academia: un esfuerzo compartido*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2004. pp. 73-85, 74-75.

Esta afirmación es compartida de alguna forma por el antropólogo brasileño Ribeiro,²³⁰ quien asegura que “No existe una universidad genuinamente latinoamericana, como tampoco existe una América Latina unitaria en su conformación sociocultural”.

Lo dicho por Ribeiro es cada vez más cierto, al menos en lo que se refiere a la conformación sociocultural de la América Latina de hoy. Enseguida se presentan unas cuantas reflexiones acerca de las principales características generales de América Latina.²³¹ Actualmente, la región constituye un verdadero mosaico en los aspectos político, económico, étnico, religioso, social, etc.; condición que se vuelve aún más compleja si se incluye a los países no continentales.

Probablemente uno de los pocos elementos de integración que actualmente tiene esta región es su historia colonial; otros que se están desarrollando recientemente son producto de los tratados comerciales, del avance de las comunicaciones y la penetración de las TIC; así como de la necesidad compartida por millones de latinoamericanos de emigrar hacia los EUA. En otras palabras, son elementos que se han producido o acelerado por el proceso de globalización.

Para empezar, América Latina es la región con mayores polarizaciones después de la África subsahariana. Existen países, como Costa Rica y Uruguay en los que la distribución de la riqueza es bastante equitativa, mientras que en otros se presentan enormes desigualdades sociales. Un aspecto en el que existe una mayor desigualdad está relacionado con el acceso a la educación.

El liderazgo económico de la región es compartido por Brasil y México, que juntos producen más del 60 por ciento del Producto Interno Bruto. Ambos países

²³⁰ Darcy Ribeiro. “La universidad latinoamericana y el desarrollo social”. En S.M. Lispet y A.E. Solari; Comps. *Elites y desarrollo en América Latina*, 2a. Ed. Buenos Aires: Paidós, 1971. Citado por Carlos Tünnermann. *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*, 81.

²³¹ Estas notas fueron resultado de un Seminario sobre Prospectiva Latinoamericana en el Siglo XXI, coordinado por el Dr. José Ma. Calderón, del Centro de Estudios Latinoamericanos de la UNAM, realizado en Ciudad Juárez en diciembre del 2007.

presentan entre sí grandes diferencias culturales, incluyendo un idioma diferente. Brasil es visto actualmente como un país más cercano a las demás naciones latinoamericanas; México en cambio es visto como más orientado hacia el norte.

Existen países que mantienen todavía una fuerte dependencia económica y cultural con las potencias que los colonizaron hace siglos, como Inglaterra y Francia. Otros, por el contrario, están buscando recientemente nuevas alianzas con potencias mundiales, una de ellas China.

En el aspecto político, en algunos países se mantiene una fuerte participación del Estado, como es el caso de Cuba y Venezuela, mientras que en otros predominan prácticas neoliberales. México es el país que ha recibido en los últimos años una mayor inversión extranjera directa, en contraste con otros en los que por diferentes razones es casi nula.

El catolicismo ha perdido terreno en términos generales ante religiones protestantes y en países como Honduras es ahora la segunda religión, en cuanto al número de adeptos.

4.1.2 Esfuerzos de integración en la educación superior latinoamericana

Desde 1949 se formalizó la creación de la Unión de Universidades de América Latina, UDUAL, cuya sede física se encuentra en instalaciones de la UNAM desde 1962. Esta asociación ha promovido la reflexión sobre problemas comunes y el intercambio de experiencias; dentro de sus actividades, establece algunos premios para incentivar la investigación y la publicación sobre educación superior latinoamericana. Entre sus proyectos sobresale el denominado *Universidad Siglo XXI*, a través del cual se impulsan los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación; para ello, se promueve la realización de talleres y otros eventos que permiten formar recursos humanos capacitados en estos temas, además de crear una red latinoamericana de evaluadores externos. Como un

servicio de apoyo, la UDUAL cuenta con un centro de documentación especializado.²³²

Más recientemente, a partir de 1999, se ha venido impulsando la creación de un Espacio Común de Educación Superior Unión Europea, América Latina y El Caribe, UEALC. Este proyecto tiene su origen en la Cumbre de Río de Janeiro, celebrada en junio de 1999, donde jefes de Estado de América Latina, el Caribe y la Unión Europea expresaron su voluntad de intensificar las relaciones entre los países de estas regiones del mundo. A través de este proyecto se buscaría replicar el desarrollado por la Unión Europea desde finales del siglo pasado, a partir del Acuerdo de Bolonia. Un aspecto clave del proyecto UEALC, al igual que el del Espacio Común de la Unión Europea, consiste en la construcción de una perspectiva conjunta hacia la evaluación y reconocimiento del aprendizaje de los estudiantes, en términos de competencias.²³³

4.2 El sistema de educación superior mexicano

Se mencionan a continuación algunos aspectos relevantes de nuestro sistema de educación superior y de los estudiantes que en él se forman.

El sistema de educación superior (SES) mexicano presenta una serie de características que sin duda lo hacen único y lleno de diversidad. Un primer comentario que puede hacerse es que difícilmente reúne las características de un sistema, por las enormes desigualdades que existen entre las instituciones que lo integran, así como por los escasos y poco eficientes mecanismos de coordinación. En el 2005 el sistema estaba integrado por 2 107 instituciones, de las cuales 699 eran públicas y 1 408 particulares. El sector privado o particular había registrado el mayor crecimiento en los últimos años, aunque en ese momento atendía solamente al 32.7 por ciento de la población escolar. En total, estas instituciones

²³² UDUAL, "Datos históricos" s. f. [En línea] <http://www.udual.org/DelaUDUAL.htm> (Consultada el 15 de enero de 2008).

²³³ UEALC. "Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y El Caribe", s.f. [En línea] <http://sesic3.sep.gob.mx/uealc/> (Consultada el 24 de enero de 2008).

atendieron una matrícula de 2'613,466 estudiantes, incluyendo las categorías de Técnico Superior Universitario, normalistas y estudiantes de posgrado. 2'446,726 de los cuales estaban inscritos en la modalidad escolarizada.²³⁴

Existe una diversidad de factores que inciden en que haya un abanico de condiciones y situaciones en las diferentes universidades. Un factor que ha influido ha sido la autonomía de que han disfrutado las universidades públicas, pero podríamos pensar que hay muchos otros, pareciera que la ubicación geográfica, la antigüedad, el tamaño y otros aspectos repercuten en estas singularidades. Esto afecta sin duda la calidad de sus programas y el desarrollo de sus sistemas bibliotecarios.

4.2.1 Una visión nacional

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior publicó al inicio de la nueva administración federal del país, 2006-2012, un estudio que contiene un análisis sobre la situación actual de la educación superior, acompañado de una serie de propuestas de acción para los próximos seis años y algunas de ellas con un horizonte al 2020.²³⁵ El documento refleja una continuidad en las políticas y programas de trabajo de esta Asociación, con respecto al estudio elaborado en los albores del nuevo milenio: *La educación superior en el siglo XXI*.²³⁶

De acuerdo con este organismo, las desigualdades con las que se ha desarrollado el SES en México refleja la falta de una política de Estado que trascienda más allá de los cortes sexenales y que rompa con la cultura centralista en la toma de decisiones.²³⁷

²³⁴ ANUIES. *Consolidación y avance de la educación superior en México: elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES, [2006]. 273 p., 34-51.

²³⁵ *Ibíd.*

²³⁶ ANUIES. *La educación superior en el siglo XXI*.

²³⁷ ANUIES. *Consolidación y avance de la educación superior*, 41.

Una de las metas que no se alcanzaron en el sexenio anterior, y que serán objeto de una mayor prioridad en el que inicia es el de la cobertura. Lo anterior a pesar de que entre el periodo 1999-2000 y el 2005-2006 se logró una tasa media anual de crecimiento del 3.7 por ciento. La meta había sido planteada buscando lograr que el 28 por ciento de los jóvenes entre 19 y 23 años pudiera tener acceso a la Universidad, pero solamente se pudo llegar a un 24.7 por ciento.²³⁸

Muy ligado al concepto de cobertura está el de equidad. El principal mecanismo utilizado en los últimos años para apoyar a estudiantes de escasos recursos para inscribirse y permanecer en el SES han sido las becas PRONABES (Programa Nacional de Becas para la Educación Superior). 10.4 por ciento de los estudiantes inscritos en IES públicas tuvo acceso a una de estas becas en el 2006.²³⁹ Estas cifras son alentadoras, en cuanto que hablan de un esfuerzo importante para apoyar a estudiantes con los méritos necesarios, pero con recursos insuficientes; sin embargo, es indudable que se requieren más y mejores programas en este sentido.

Uno de los aspectos en los que se han invertido mayores esfuerzos en las últimas dos décadas ha sido el de elevar la calidad de la educación. Este fue uno de los tres ejes principales en los que se centró la política educativa en el periodo 2000-2006. El resultado puede calificarse de positivo ante el surgimiento y consolidación de una diversidad de instancias que participan en diferentes momentos en procesos de evaluación, aunque existe una agenda de trabajo por cumplir en términos de eliminar redundancias, lograr una mayor articulación, mejorar la metodología y el desarrollo o adecuación de mejores parámetros de referencia.²⁴⁰

Los sistemas bibliotecarios mexicanos han buscado y logrado una participación destacada en el incremento y reconocimiento a la calidad de las instituciones a las que pertenecen. Esto se ha dado de diversas maneras: trabajando cercanamente

²³⁸ *Ibíd.*, 54-56.

²³⁹ *Ibíd.*, 65-67.

²⁴⁰ *Ibíd.*, 83-91.

con los programas académicos sujetos a evaluación; buscando que los organismos evaluadores y acreditadores desarrollen mejores instrumentos para evaluar a las bibliotecas; sometiéndose a procesos de calidad mediante metodologías y estándares de la norma ISO 9000, entre otros.

Otra de las acciones relevantes a las que el SES ha dado prioridad en las últimas dos décadas es el de la innovación educativa, a través de: "...recrear estructuras, formas de organización del trabajo, proyectos curriculares, procedimientos y estrategias para responder satisfactoriamente a las exigencias que plantea la sociedad del conocimiento".²⁴¹ Los logros alcanzados hasta el momento, mismos que pueden calificarse de desequilibrados, se han dado en los siguientes rubros:

1. En lo estructural. Nuevos modelos de organización buscando la descentralización
2. En los programas educativos. La introducción de enfoques basados en competencias, la flexibilidad curricular, el currículo centrado en el alumno y la formación basada en la práctica
3. En la relación educativa. Nuevos modelo educativos centrados en el alumno. Implementación del sistema de tutorías
4. Formación para la docencia
5. Modalidades no escolarizadas y mixtas
6. Educación continua
7. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Algo que ratifica la importancia del tema objeto de esta investigación, es que la ANUIES sugiere, como una de las estrategias que les permitirán a las IES avanzar en la innovación la de: "Desarrollar modelos educativos que permitan que los

²⁴¹ *Ibíd.*, 93.

estudiantes adquieran las competencias y valores pertinentes al contexto de la sociedad del conocimiento”.²⁴²

4.2.2 Una visión internacional, desde la OECD

Los datos que enseguida se exponen han sido tomados de un reciente reporte realizado por la OECD.²⁴³

En México la educación superior es proporcionada por una diversidad de instituciones: la OECD identifica once diferentes tipos, desde universidades federales, universidades estatales, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, normales, hasta las recientemente creadas universidades politécnicas y las universidades interculturales, incluyendo por supuesto a las universidades privadas.

En realidad México sigue siendo un mosaico de regiones, con al menos 62 grupos étnicos diferentes y diez millones de personas con fuerte identidad indígena. En la república se hablan más de 80 idiomas o dialectos.

Hasta el principio de la década de los 70, la educación superior estaba fuertemente concentrada en el Distrito Federal, en donde vivían ocho de cada diez estudiantes universitarios; aunque en las últimas décadas el país ha promovido el desarrollo de la educación superior en todo el país, persisten desigualdades marcadas: pues mientras que en el D. F. se presenta una tasa de participación de 48.3 por ciento, el promedio nacional es de 26.3 por ciento; Chiapas apenas llega a un 16.3 por y hay otros cinco estados que se ubican en un 17 por ciento.

En México se invierte cada año, según datos del 2002 un 57 por ciento del promedio que por cada estudiante se invierte en los países de la OECD, US Dlls. \$6,074 contra \$10,655, incluyendo el financiamiento de actividades de investigación y desarrollo.

²⁴² *Ibíd.*, 95-99.

²⁴³ OECD. *Thematic Review of Tertiary Education. Mexico Country Note*. S. L.: OECD, 2006. 104 p. [En línea] <http://www.oecd.org/dataoecd/22/49/37746196.pdf> (Consultada el 2 de enero de 2007).

Los subsidios ordinarios que reciben las universidades públicas por parte del gobierno federal constituyen la mayor parte de sus ingresos y les permiten operar, pero brindan pocos incentivos para el fortalecimiento de la calidad.

México es el país miembro de la OECD con la mayor brecha en la inversión en la educación terciaria, con respecto a los niveles anteriores, los cuales tienen aún mayores carencias; por lo que el gobierno está siendo objeto de presión creciente para transferir recursos de la educación superior a los niveles previos.

Las diferencias en cuanto a cobertura en los sistemas de educación superior de los estados, se explica también por las desigualdades en cuanto a la asignación de fondos públicos, medidos en términos de la cantidad asignada en promedio por cada estudiante. En el periodo 2004-2005 las universidades federales recibieron dos veces más recursos por estudiante que las universidades públicas estatales; 2.6 veces más que las universidades tecnológicas y 3.4 veces más que los tecnológicos. Incluso, dentro de las mismas universidades estatales hay fuertes variaciones habiendo instituciones que recibían un subsidio de aproximadamente 22,100 pesos por estudiante, mientras que otras recibían hasta 79 mil.

México está también en el nivel más bajo del ranking de la OECD con respecto a los gastos en investigación y desarrollo, medidos con relación al Producto Interno Bruto. Por otra parte, la participación de las universidades mexicanas en los procesos de investigación y desarrollo es más alto que en los demás países de esta organización: 60 por ciento de los investigadores mexicanos trabajan para una institución de educación superior, lo que es indicativo de una pobre participación del sector privado. Por otra parte, el número total de investigadores por cada mil personas empleadas es de solamente 0.6, diez veces menor que el promedio que se registra en los países de la OECD.

Estas diferencias entre las instituciones de ES mexicanas, y por supuesto de sus estudiantes, pueden explicar el desigual desarrollo de los programas de educación

de los usuarios de la información, así como mayores dificultades para que los estudiantes logren alcanzar los indicadores expresados en los estándares, pero no constituyen una limitante para que puedan implementarse modelos y herramientas de apoyo como son las normas y los estándares.

Cuando a Reeves,²⁴⁴ experto en la evaluación a través de estándares, se le preguntó sobre si deben tomarse en cuenta las diferencias de extractos y contextos de las personas al momento de ser evaluados, su recomendación fue que esto no debe hacerse, pues significa presuponer que de algunas personas se esperará de antemano un menor desempeño. Las situaciones económicas, familiares, o de otro tipo pueden considerarse efectivamente buenas razones para justificar menores rendimientos en algunos estudiantes, pero caer en la tentación de esperar y aceptar menos de ellos, continua Reeves, en nada les beneficiará en el largo plazo.

4.3 El acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación

Estrechamente ligado con la evolución en el desarrollo de las competencias para el manejo de la información, se encuentra el factor de acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación. Aunque conviene insistir en lo ya expuesto: contar con las competencias necesarias para el manejo de estas tecnologías (Computer literacy) no significa que igualmente se tengan las que se requieren para el manejo integral de la información. Las TIC son un instrumento que permite integrar, almacenar, acceder y recuperar información de manera más eficaz y cómoda, pero transformar la información en conocimiento implica poner en juego una serie de actitudes y de procesos mentales que están íntimamente ligados a la persona y son insustituibles.

Se presentan a continuación algunos datos recientes que hablan sobre las posibilidades de acceso que tienen los mexicanos a estas tecnologías. Son datos que no se refieren exclusivamente a estudiantes universitarios, sino al público en

²⁴⁴ Douglas B. Reeves. *101 Questions & Answers about Standards Assessment and Accountability*. Denver: Advanced Learning Press, 2001. 189 p., 123-125.

general. Se considera que de cualquier manera es importante tener en cuenta estos indicadores, porque la posibilidad de que los estudiantes ingresen a la Universidad contando ya con un cierto dominio de competencias informativas, está ligada al acceso a las TIC desde etapas anteriores en su formación; de igual forma, estos datos muestran qué tan posible es que los estudiantes universitarios puedan utilizar las TIC durante su formación, para llegar a hacer de estas competencias un hábito.

En términos generales, los datos muestran un creciente acceso de la población mexicana a las TIC, aunque en promedios que quedan por debajo a los alcanzados por ciudadanos de otros países, entre otros aquellos en los que se han implementado modelos basados en estándares para evaluar las competencias informativas.

Como ya se comentaba, el ritmo de crecimiento del acceso a las TIC ha ido en aumento. Al menos desde el 2001 en que se empezó a darle seguimiento a este tema por parte del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI, a través de una encuesta. Por ejemplo, los hogares con computadora han aumentado a un promedio anual del 17.7 por ciento, entre el 2001 y el 2008, mientras que el acceso a Internet lo ha hecho en 17.4 por ciento anual. Para el 2008, 25.7 por ciento de los hogares tenían computadora, aunque solamente el 13.5 por ciento estaba conectado a la red mundial.²⁴⁵

De esta manera, el porcentaje de mexicanos que tiene acceso a Internet desde su casa está muy distante de la alcanzada en otros países de la OCDE como Estados Unidos, en donde más de la mitad (54.6 por ciento) de los hogares tiene

²⁴⁵ INEGI. *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información y comunicaciones en los hogares*. Aguascalientes: INEGI, 2008., 2-3.

este servicio; y mucho más lejos de Korea, en donde la cobertura llega a un 94 por ciento.²⁴⁶

Es, sin embargo, interesante encontrar que el 62.3 por ciento de las personas que usan Internet lo acceden desde fuera de sus hogares.²⁴⁷ Seguramente es el caso de muchos estudiantes universitarios, que aprovechan la infraestructura de cómputo de las instituciones en las que estudian, infraestructura que en ocasiones será puesta a su disposición a través de las bibliotecas.

Un último dato sobre este tema tiene que ver con las razones por las que los mexicanos no adquieren un equipo de cómputo o no contratan el servicio de Internet. Como pudiera esperarse, la principal razón es económica: 51.8 por ciento de los encuestados responden que no adquieren una computadora por falta de recursos económicos; mientras que el 53.8 por ciento da la misma explicación para no conectarse a Internet. Sin embargo; un alto porcentaje (24.9 por ciento con respecto a la compra de computadoras y 24.3 por ciento con relación a la contratación de Internet) dice no hacerlo simplemente por falta de interés, lo que da idea de un alto porcentaje de la población que requiere ser sensibilizada sobre la importancia de aprovechar mejor los bienes informativos, a pesar de que estas dos últimas cifras han venido decreciendo con respecto a anteriores encuestas.²⁴⁸

Datos más recientes de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI), establecen una cifra aproximada de 32.5% la tasa de penetración de Internet en internautas mayores de seis años en todo el país para el 2009.²⁴⁹

A diferencia de lo que sucede en países desarrollados como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Francia y Japón, en los que son pocas las diferencias

²⁴⁶ *Ibíd.*, 3.

²⁴⁷ *Ibíd.*, 8.

²⁴⁸ *Ibíd.*, 5.

²⁴⁹ AMIPCI. *Hábitos de los usuarios de Internet en México 2009*. México: AMIPCI, 2010. [En línea] <http://www.amipci.org.mx/temp/Estudiofinalversion1110-0198933001274287495OB.pdf> (Consultada el 22 de julio de 2011).

existentes en cuanto al acceso y uso de Internet por parte de residentes de zonas urbanas y zonas rurales, según un estudio publicado por OCLC,²⁵⁰ en México es notoria esa desigualdad, pues la proporción entre usuarios de Internet en las zonas urbanas es de 10 a 1, con respecto a los residentes en el medio rural,²⁵¹ a pesar de que, según datos del INEGI, uno de cada cuatro habitantes del país reside en una zona rural.

Aunque es difícil establecer comparaciones por las diferencias en las metodologías para captar la información, los datos presentados por AMIPCI parecen coincidir con los de OCLC, al indicar que los usuarios de Internet mexicanos tienden a parecerse a los de los países más desarrollados, en el sentido de que cada vez utilizan menos la macro red para consultar información y cada vez más la aprovechan para comunicarse, establecer redes y compartir materiales, como fotografías y videos, generados por ellos mismos.

4.4 El sistema bibliotecario de las universidades mexicanas

En México son muy pocas las fuentes de información con autoridad que publican datos estadísticos sobre la situación y evolución de las bibliotecas en general, incluyendo las académicas.

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, publica dos sencillos cuadros estadísticos que contienen información de 1990 a la fecha, que a su vez se basan en información oficial publicada en el Informe de Gobierno del Presidente de la República. Uno de estos cuadros se denomina: “Indicadores seleccionados de la Red Nacional de Bibliotecas”; en el cual se presenta el dato del número de bibliotecas identificadas, el tamaño del acervo, así como el número de consultas. El dato más reciente que se publica es estimado y corresponde al

²⁵⁰ OCLC. *Sharing, Privacy and Trust in Our Networked World. A Report to the OCLC Membership.* Dublin, Ohio: Online Computer Library Center, 2007. 280 p.

²⁵¹ AMIPCI, *Hábitos de los usuarios de Internet en México 2007.*

año 2007, en el que se contabilizaron 12,986 bibliotecas, que en conjunto integraban un acervo de 68.7 millones de volúmenes, y 116 millones de consultas.²⁵²

En una nota del pie de este cuadro se aclara que la información presentada corresponde a bibliotecas públicas, especializadas y escolares. No queda claro si se incluye o no información sobre las bibliotecas académicas, aunque lo más probable es que sí. Por otra parte, llama la atención que se haga referencia a una “Red Nacional de Bibliotecas”, cuando en realidad no existen mecanismos formales de integración para que efectivamente pueda constituirse esta red.

Es indudable que se requiere establecer mejores procedimientos para obtener y publicar información estadística sobre las bibliotecas del país; por lo pronto, analizando estos datos, se percibe de inmediato un sistema bibliotecario pobre y un aprovechamiento muy reducido: de acuerdo con estas cifras, los mexicanos no contamos en nuestras bibliotecas ni siquiera con un volumen por cada habitante, mientras que el número de consultas sería apenas cercano al de 1.2 libros anuales por habitante, en promedio.

4.4.1 Los hábitos de lectura de los mexicanos

A través de lo que pudiera considerarse el primer esfuerzo sistemático para contar con una radiografía de los hábitos de lectura de los mexicanos, el gobierno del país publicó en el 2006 los resultados de una encuesta nacional de lectura, levantada en diciembre del 2005.²⁵³ Se presentan algunos datos de esta encuesta, porque se considera que las habilidades y prácticas lectoras son fundamentales para el desarrollo de las competencias relacionadas con el manejo de información; diversos autores que analizan los temas relacionados con la alfabetización informativa, la reducción de la brecha digital y la transición hacia la sociedad del

²⁵² INEGI. “Indicadores seleccionados de la Red Nacional de Bibliotecas” [En línea] <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mcu01&s=est&c=3128> (Consultada el 18 de enero de 2008).

²⁵³ CONACULTA. *Encuesta Nacional de Lectura*. México: El Consejo, 2006. 257 p.

conocimiento han llamado la atención sobre la necesidad de estudiar con más cuidado las habilidades básicas y las prácticas lectoras de nuestra población. Este ha sido incluso tema de algunos proyectos de investigación en el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM.

También se considera que así como existe una diversidad de factores que repercuten en un mayor o menor acceso a la lectura, igualmente debe haberlos para el caso de un conveniente acceso y manejo de la información.

Estos resultados muestran, entre otras cosas, que los mexicanos buscan otros mecanismos, además de las bibliotecas para tener acceso a la lectura; que el promedio de libros leídos es cercano a 3 por año, que el rango de edad en la que hay más lectores es entre los 18 y los 22 años; que existe una relación directa entre nivel de escolaridad y lectura, así como existe entre el hábito de leer y el nivel de ingreso económico, aunque sólo hasta un cierto punto, pues la población de nivel medio lee más que la de nivel medio alto y superior.

En términos generales, la encuesta permite ver que pueden identificarse hábitos y prácticas diferenciadas de los mexicanos en torno a la lectura, dependiendo de la región geográfica, residencia urbana o rural, nivel de educación, nivel de ingresos, edad, sexo, etc. De nuevo, nos encontramos con que la diversidad predomina al interior de nuestra sociedad mexicana.

4.4.2 Las bibliotecas de las universidades públicas mexicanas

Al igual que sucede en el contexto nacional para la totalidad del sistema bibliotecario, no existen los mecanismos establecidos para generar y mantener un sistema de información sobre el sistema bibliotecario de las universidades, que colabore para establecer las bases de planes y programas de trabajo.

Los datos que enseguida se presentan están tomados de un diagnóstico elaborado por el Consejo para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior, CONPAB-IES,²⁵⁴ organismo que integra a los directores de 39 de los sistemas bibliotecarios de las universidades públicas, aunque también están integradas tres instituciones concentradas en educación de posgrado y en investigaciones de alto nivel, como son los colegios de México, de Michoacán y de Sonora. Recientemente, el Consejo ha abierto también la posibilidad de que se incorporen universidades privadas. Cabe aclarar que en este Consejo no participan las dos más grandes IES públicas del país, la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional.

El CONPAB-IES ha promovido la integración de diagnósticos para conocer los principales indicadores sobre los recursos y servicios bibliotecarios, como información necesaria para dar sustento a nuevos proyectos; el último de éstos fue publicado en el 2005, con datos del 2003. En esta ocasión, se contó con la participación de 30 instituciones que pudieron entregar sus datos en el plazo y siguiendo el procedimiento establecido; las 9 instituciones restantes no estuvieron preparadas para aportar sus datos, o no quisieron hacerlo, pues la participación de algunas instituciones en los trabajos de este organismo ha sido irregular a lo largo del tiempo. Esa irregularidad se debe con frecuencia a cambios en los titulares de los sistemas bibliotecarios, lo que es común al menos cada vez que un nuevo rector toma posesión. De las 30 instituciones que aportaron su información, solamente 24 la entregaron completa; esto debe tomarse en cuenta en el momento de hacer generalizaciones.

Algunos datos sobresalientes en este diagnóstico, y que se consideran relevantes para el tema de este proyecto de investigación, son los siguientes:

²⁵⁴ CONPAB-IES. *Diagnóstico de los sistemas bibliotecarios de las instituciones de educación superior participantes en el CONPAB-IES*. México: CONPAB-IES, 2005. 61 p.

La suma de los acervos de estas instituciones rebasó los 7.1 millones de volúmenes monográficos, así como los 13 mil títulos de publicaciones periódicas con suscripción vigente. Esto sin duda habla de una fuerte inversión en recursos de información que merecen aprovecharse de la mejor manera.²⁵⁵

Tradicionalmente ha sido un problema para las universidades del interior del país el contar con personal profesional en el área de la Bibliotecología. El diagnóstico mostró que únicamente el 24 por ciento de los directores de los sistemas bibliotecarios tenían formación a nivel de licenciatura o maestría en esta área; en el 20 por ciento de los casos el personal de Procesos Técnicos tenía también formación en esta disciplina; es significativo que en el área de servicios la presencia de bibliotecarios profesionales era solamente de un 4 por ciento. 71 por ciento de las instituciones manifestaron contar con programas de capacitación y actualización para el personal, aunque esto pareciera contradecir el hecho de que solamente un 22 por ciento de los trabajadores recibieron capacitación durante el año anterior.²⁵⁶

A pesar del fuerte impulso que se ha brindado al desarrollo de la infraestructura de las bibliotecas, a partir del establecimiento de los Fondos para la Modernización de la Educación Superior, a principios de los 90, el promedio de computadoras que las bibliotecas tenían disponibles para sus usuarios parece insuficiente, pues la estadística arrojó un equipo de cómputo por cada 248 estudiantes. En este sentido, es conveniente aclarar que la mayor parte de las universidades públicas mexicanas cuentan con centros de cómputo a disposición de los estudiantes, en donde éstos pueden apoyarse para la realización de sus trabajos, los profesores pueden impartir clases cuando requieran el uso de equipos de cómputo y también es posible consultar los recursos electrónicos contratados por la Universidad; sin

²⁵⁵ *Ibíd.*, 15.

²⁵⁶ *Ibíd.*, 31.

embargo, regularmente estos centros operan sin ninguna coordinación con las bibliotecas.

En contrapartida, las cifras indicaban que el 96 por ciento de las bibliotecas tenían conexión a Internet.²⁵⁷ En este sentido, llama la atención que una de las metas establecidas por el gobierno federal, dentro del Plan Nacional de –Desarrollo 2007-2012, consiste en que el 100 por ciento de las instituciones de educación superior que funcionan sostenidas con recursos públicos deberán tener conexión a Internet desde sus bibliotecas, a finales de la administración; el porcentaje de partida es de un 85 por ciento, seguramente por el hecho de que otras instituciones diferentes a las universidades públicas tienen menores recursos en este sentido. La meta llama también la atención porque es la única establecida en el Plan Sectorial de Educación Superior que tiene que ver directamente con bibliotecas universitarias.²⁵⁸ De nuevo, nos encontramos con la creencia de algunos funcionarios de que lo más importante para aprovechar los recursos informativos es disponer de acceso a las TIC.

Un dato interesante en esta encuesta es que únicamente dos terceras partes de las unidades bibliotecarias reportadas prestan sus servicios a través de la estantería abierta. Este tipo de estantería promueve entre los estudiantes y usuarios en general una mayor curiosidad intelectual y favorece el desarrollo de sus habilidades informativas. La estantería cerrada es común en bibliotecas escolares, incluyendo las que funcionan a nivel de educación media superior. Es probable que esta elevada cifra de bibliotecas con estantería cerrada tenga que ver con que algunas universidades mexicanas cuentan también con programas de educación para el nivel de bachillerato.

Un dato que no aparece en este diagnóstico es el de la forma en que las bibliotecas atienden el servicio de Referencia. Hasta hace pocos años este era un

²⁵⁷ *Ibíd.*, 32.

²⁵⁸ SEP. *Programa sectorial de educación superior*. 2007. México: SEP, 2007. 64 p.

servicio muy descuidado en las bibliotecas académicas del país y era uno de los argumentos más mencionados para no implementar programas de educación de usuarios, pues se mantenía la visión de que ésta es una actividad que les corresponde realizar a los referencistas. El dato ya mencionado arriba de que únicamente el 4 por ciento del personal de servicios en las bibliotecas encuestadas tenía formación en bibliotecología, apunta sin duda a que el servicio de referencia sigue siendo una debilidad. Otro dato que idealmente debió haberse captado en este diagnóstico es el de las instituciones que han implementado programas de educación de usuarios, pero lamentablemente no sucedió así.

Como ya se mencionó en el apartado 2.5.4, el CONPAB-IES promovió hace poco tiempo la actualización de un conjunto de normas e indicadores para promover un desarrollo más equilibrado de los sistemas bibliotecarios de las IES del país. Se espera que esta guía aporte gradualmente el beneficio de que los directores de bibliotecas, autoridades universitarias y organismos de evaluación tengan un referente común sobre el cual confrontar los avances logrados. En el apartado 7 de estas normas se establecen las estrategias y acciones básicas que idealmente debieran tomar en cuenta todos los sistemas bibliotecarios de las universidades del país para sus programas de educación de usuarios.

4.5 Avances de universidades mexicanas en programas de alfabetización informativa

Como en otros países, las actividades de educación de usuarios se fortalecieron en las bibliotecas académicas de México desde principios de los años 90, en gran medida como una necesidad derivada de los mejores accesos a tecnología relacionada con información: equipos y redes de cómputo, bases de datos, catálogos automatizados, discos compactos y posteriormente Internet.

Sin embargo, el desarrollo de estas tareas podría ser calificado de asistemático y desequilibrado, habiendo sido influido negativamente por una diversidad de factores, que van desde la falta de personal calificado y el desconocimiento de cómo realizar estas tareas, hasta la falta de continuidad de programas en muchos de los sistemas bibliotecarios académicos del país.

Parece no haber duda sobre la importancia otorgada a los programas de educación de usuarios, al menos por parte de los bibliotecarios. Esto se hace evidente por ejemplo en la asistencia y participación en el Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas, al que convoca cada dos años la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; el tema es también constantemente abordado en los congresos más importantes de bibliotecología del país, como es el caso de las Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía y es motivo de frecuentes talleres dirigidos a personal bibliotecario.

Lau²⁵⁹ emprendió la ambiciosa tarea de integrar una visión mundial sobre los avances en el desarrollo de diferentes programas y recursos relacionados con la alfabetización informativa. Se trata de un estado del arte que se nutre con la información que proporcionan bibliotecarios cooperantes de diferentes regiones del mundo. El documento puede consultarse en el portal InfoLit Global,²⁶⁰ desarrollado en un proyecto conjunto entre la UNESCO e IFLA para integrar y brindar acceso a materiales que pueden ayudar en las diferentes etapas de estos programas. Entre los materiales que se han venido integrando en este portal se encuentran:

- Cursos con valor en créditos
- Herramientas para evaluar competencias informativas
- Manuales de promoción
- Materiales sobre cómo desarrollar competencias

²⁵⁹ Jesús Lau. coord. *Information Literacy: an International State-of-the-Art Report*, 2nd. Draft, 2007. [En línea] <http://www.infolitglobal.info/> (Consultada el 20 de enero de 2008).

²⁶⁰ El portal está disponible en acceso abierto en: <http://www.infolitglobal.info/> (Consultada el 29 de mayo de 2008).

- Talleres y cursos prácticos (sin créditos)
- Tutoriales generales
- Tutoriales sobre el uso de recursos específicos
- Visitas guiadas.

A continuación se presenta una descripción muy panorámica –y sin duda incompleta- sobre el avance alcanzado por las universidades mexicanas en programas de alfabetización informativa. Esta descripción se ha elaborado a partir de la información presentada por Lau en el mencionado estado del arte, complementada con datos reunidos personalmente a través del tiempo y de diversas experiencias. Adicionalmente, se obtuvo más información a través de un cuestionario breve que se aplicó a través de la lista de discusión DHI-UACJ a finales de junio del 2008. De esta encuesta se recibieron 25 cuestionarios contestados, correspondientes a 21 instituciones. Para efectos de presentar estos resultados, las respuestas incluidas en cuestionarios correspondientes a una misma institución fueron agrupadas en uno sólo.

Puede decirse que las universidades mexicanas están desarrollando una diversidad de actividades relacionadas con la alfabetización informativa, con distintos alcances y recursos puestos en operación. Algunas de estas actividades podrían calificarse como sencillas o modestas, otras reflejan un trabajo de mucho tiempo, un mayor conocimiento del tema y un buen apoyo institucional. De cualquier manera, como en otros campos de la bibliotecología, son las bibliotecas universitarias las que en México cuentan con más recursos y llevan el liderazgo en estos programas, lo cual por cierto coincide con lo que sucede en el contexto internacional.

Programas permanentes. En la encuesta realizada se obtuvo la respuesta de bibliotecas de 21 IES, una de ellas particular, la Universidad de Monterrey. De estas 21 instituciones, 19 expresaron que cuentan con un programa permanente

de actividades relacionadas con la educación de sus usuarios de la información. Cabe aclarar que en algunos de los casos las entidades que respondieron el cuestionario no reflejaron la situación de toda la institución, sino solamente de algunas áreas; sin embargo, de alguna manera esto indica que, al menos parcialmente, en esa institución se están realizando las actividades descritas.

Visitas guiadas. Una de las actividades más frecuentes tiene que ver con la atención de visitas guiadas. Solamente una de las 21 instituciones que respondieron al cuestionario expresó no contar con un programa de visitas guiadas. En realidad esta es una actividad que podría calificarse de sencilla, aunque puede realizarse con amplias diferencias en los niveles de complejidad y es difícil saber si se trata de una actividad suficientemente sistematizada en todos los casos; tampoco es posible saber si se tiene una idea compartida acerca de los elementos que deben considerarse en la atención de una buena visita guiada, en términos de duración, contenidos, participantes, recursos de apoyo, etc. Por otra parte, sus principales beneficios radican en que constituye una actividad que fortalece la imagen de la biblioteca y estrecha la comunicación con los usuarios.

Elaboración y distribución de folletería. Otra actividad bastante común es la elaboración de folletos y guías sencillas para informar sobre los recursos y servicios de información y promover su uso. Regularmente se publican en formato impreso, aunque también hay algunas instituciones que los han publicado a través de su sitio web. Este es un mecanismo que aún ofrece grandes posibilidades para los bibliotecarios de universidades mexicanas, para lo cual tienen que demostrar que poseen habilidades de redacción en un nivel digno de un contexto académico. Casi tres de cada cuatro sistemas bibliotecarios que respondieron el cuestionario (15 instituciones) aseguraron generar y distribuir continuamente folletería.

Tutoriales interactivos. Algunas universidades, como la de Colima, la Veracruzana, la UNAM –a través de su Centro de Lenguas- la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad

Autónoma de Chihuahua, la Universidad de Monterrey y la Universidad del Valle de México, así como El Colegio de México, han desarrollado tutoriales interactivos que apoyan visitas virtuales a las instalaciones bibliotecarias.²⁶¹ Sin duda este es un campo que deberá fortalecerse en el corto plazo para llegar a más usuarios. También se cuenta con ciertos casos de instituciones que han diseñado y puesto en servicio algunas guías y tutoriales utilizando videos, discos compactos y programas interactivos a través de Internet. Algunos de estos tutoriales buscan facilitar el conocimiento y uso de los catálogos automatizados, la localización de los materiales en la estantería, el uso de sistemas automatizados de préstamo de libros, entre otros.

Talleres para estudiantes. Con respecto a talleres prácticos dirigidos a estudiantes, son bastante frecuentes en las universidades mexicanas, aunque con diferentes características. 20 de los 21 sistemas bibliotecarios respondieron que ofrecen este tipo de talleres a petición expresa de profesores y estudiantes. 13 de estas instituciones ofrecen un taller semejante como parte de una materia impartida en su universidad y siete aseguraron que estos talleres tienen valor en créditos. El Curso de Acceso a la Información, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, es uno de los pocos casos documentados como un taller con carácter de obligatorio –aunque sin valor en créditos- para todos los estudiantes de nuevo ingreso.

Talleres para estudiantes de posgrado. La necesidad de fortalecer las competencias informativas de los estudiantes también se extiende a los de posgrado pues, aunque no debiera suceder así, muchos estudiantes terminan la licenciatura e inician un posgrado sin contar con suficientes competencias informativas. En un dato que resultó bastante sorprendente, 18 de las 21 instituciones que respondieron el cuestionario manifestaron impartir talleres para

²⁶¹ Lau, *Information Literacy: an International State-of-the-Art Report*, 35.

este sector de la población estudiantil, aunque sin que se tengan datos sobre su extensión. Además, en El Colegio de México y en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez están documentadas algunas experiencias.

Talleres dirigidos a profesores. Otro dato arrojado por la encuesta que rebasó las expectativas es que 19 de las 21 instituciones que respondieron el cuestionario ofrecen talleres o cursos dirigidos a profesores, aunque solamente en la mitad de los casos estos talleres y cursos tienen valor curricular. Para los sistemas bibliotecarios de las universidades es un logro importante el llegar a proponer un taller que reciba la aprobación de los profesores y las autoridades académicas. Es frecuente que estos talleres sean ocasionales y se preparen gracias al interés aislado de algunos coordinadores académicos, quienes desean que su plantilla de profesores se actualice en el aprovechamiento de recursos informativos y tecnologías de la información.

Hasta el momento es difícil llegar a contar con talleres o cursos estructurados como el MADRID (Manejo de Recursos Informativos para Docentes) que se imparte desde hace años en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, el cual cuenta con el reconocimiento institucional, de manera que se ofrece dentro de los programas regulares de desarrollo docente y tiene valor curricular. La Universidad de Guadalajara ha obtenido también excelentes resultados en sus programas administrados desde la Coordinación de Bibliotecas y dirigidos a los profesores universitarios de los diferentes programas y niveles académicos, lo cual significa un enorme reto, dadas las dimensiones de esta universidad.

Cursos con valor en créditos. Un objetivo buscado por prácticamente todos los bibliotecarios que han diseñado programas de educación de usuarios es que al menos uno de sus programas tenga valor en créditos, lo que garantiza un reconocimiento dentro de la institución y mayor disposición por parte de los estudiantes para tomarlo. Algunas universidades públicas cuentan ya con esta opción, como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, El Colegio de

México, las universidades autónomas de Aguascalientes, Chihuahua, Nayarit, San Luis Potosí y la UNAM. También sucede lo mismo en universidades particulares como la Universidad de las Américas, en Puebla, el ITESM y la Universidad del Valle de Atemajac. Un caso digno de analizarse y reproducirse es el curso ofrecido a distancia y coordinado por Lau desde la Universidad Veracruzana, el cual ha sido considerado como obligatorio por 29 instituciones de educación superior.²⁶² En la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se imparte también desde el 2005 la materia optativa *Desarrollo de Competencias Informativas*, cuyo diseño se basó en las normas mexicanas de alfabetización informativa para estudiantes universitarios.²⁶³

Integración como competencia transversal. Sin duda, en los programas de educación de usuarios, más allá de talleres, cursos y otras actividades desarrolladas por las bibliotecas en un esfuerzo separado, debe considerarse un ideal que los estudiantes tengan en cada materia que toman diversas oportunidades para aprender y poner en práctica sus competencias informativas; es decir, es necesario que dentro del *currículum* se contemplen actividades y modalidades que a lo largo de toda la licenciatura permitirán lograr estudiantes competentes para la investigación. Esto será posible en la medida en que se consoliden los nuevos modelos educativos y se logre una mayor colaboración entre los bibliotecarios y los profesores; por lo pronto, no existen indicadores para identificar a las universidades mexicanas que están marcando la pauta en este sentido.

Uso de normas y estándares. Otra pregunta incluida en el cuestionario se refería a si en el diseño y evaluación de sus programas se apoyaban en algún conjunto

²⁶² *Ibíd*, 36.

²⁶³ Más información sobre cómo se diseñó y los primeros resultados de impartir esta materia pueden consultarse en: Jesús. Cortés. "El desarrollo de competencias informativas en estudiantes universitarios a través de un curso con valor en créditos". *Biblio.*, No. 29, Jul-Dic 2007 [En línea] <http://www.revistabiblios.com/ojs/index.php/biblios/article/view/13/19> (Consultada el 17 de junio de 2008).

de estándares, ya fueran los de ACRL, los de CAUL o las normas mexicanas. En este caso, 11 de los 21 sistemas bibliotecarios, poco más del 50 por ciento, aceptaron utilizar alguno de estos instrumentos. Es muy probable que otras instituciones también lo hagan, aunque en forma indirecta.

La evaluación. El tema de la evaluación de estos programas ha sido poco abordado, a nivel de implementación, seguramente por el esfuerzo que representa. Existe un alto interés en encontrar formas para diseñar instrumentos para elaborar diagnósticos sobre cómo llegan los estudiantes a la universidad, en cuanto a sus competencias para manejar información. Esfuerzos en este sentido se han realizado por la Universidad Autónoma de Hidalgo y especialmente por Vega²⁶⁴ quien incluso ha trabajado sobre este tema en colaboración con bibliotecarios de otros países.

También en el tema de la evaluación, puede mencionarse el trabajo de Escudero²⁶⁵ el cual refleja los esfuerzos de la Universidad Autónoma de Chihuahua por sistematizar la impartición de los programas de educación de usuarios, a partir de una evaluación diagnóstica y otra sumativa sobre los resultados de los talleres ofrecidos. Tiscareño²⁶⁶ emprendió un proyecto que puede considerarse más ambicioso, al evaluar el impacto de los Cursos de Acceso a la Información que se imparten en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, a través de identificar los beneficios que el taller produjo en los estudiantes, revisados un año después de que los estudiantes asistieron al taller.

Esta visión panorámica nos permite reconocer que deben conjugarse una diversidad de factores para que los programas de educación de los usuarios de la información puedan implementarse y desarrollarse en las universidades

²⁶⁴ Guadalupe Vega. "Diagnóstico de habilidades informativas en alumnos egresados del bachillerato en México". Ponencia presentada en el V Encuentro de DHI. Ciudad Juárez, Chih., 18 al 20 de octubre del 2006.

²⁶⁵ Silvia Gloria Escudero Amaro. Integración del Modelo de Desarrollo de Habilidades Informativas: Caso UACH. Chihuahua: El autor, 2007. 100 p. (Tesis de maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información).

²⁶⁶ Ma. Lourdes Tiscareño Arroyo. Evaluación del impacto de un curso de acceso a la información, impartido a estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Monterrey: La autora, 2007. 183p. (Tesis de maestría en Ciencias de la Información y Administración del Conocimiento).

mexicanas. Es muy necesario también fortalecer la colaboración y el intercambio de recursos y experiencias en el tema, así como plantear proyectos inter y multi-institucionales, como el ya mencionado proyecto que coordina la Universidad Veracruzana con la participación de otras IES del estado, o un proyecto regional en este tema desarrollo por la Red de Bibliotecas del Sur Sureste.

De lo que no queda duda es que los bibliotecarios mexicanos requieren de instrumentos de apoyo que guíen en el diseño, implementación y evaluación de estos programas; de ahí que el surgimiento y disponibilidad de sistemas de indicadores y estándares para evaluar las competencias informativas de los estudiantes, hayan llamado la atención y muchas bibliotecas se estén apoyando en ellos.

4.6 Los estudiantes universitarios mexicanos y sus competencias informativas

El análisis de las características generales de los estudiantes universitarios mexicanos representa sin duda un reto de grandes dimensiones, entre otras cosas porque, aunque pareciera paradójico, la literatura sobre este tema es escasa y dispersa

Existen unos cuantos estudios en los que se analizan las motivaciones y los factores que influyen en el desempeño de los estudiantes universitarios mexicanos. También hay algunos trabajos en los que se les estudia como usuarios de la información, en algunos casos desde la perspectiva de un área del conocimiento determinado, como los reportados por Calva²⁶⁷ que se centran más en las necesidades explícitas o implícitas de los diferentes tipos de usuarios; sin embargo, son casi inexistentes los estudios publicados en español y en México

²⁶⁷ Juan José Calva González. "Las necesidades de información de la comunidad académica como base en el desarrollo de colecciones." En: Negrete, Carmen, Coord. *Primer Seminario sobre Desarrollo de Colecciones*. México: UNAM, 1998. p. 47-56. El autor tiene una diversidad de artículos y ponencias sobre este tema.

que se refieren al estudiante-usuario como sujeto de un proceso de formación para desarrollar sus competencias en el manejo de información.

En el 2001, la ANUIES publicó los resultados de un estudio coordinado por De Garay Sánchez, con muestras de estudiantes de una representación de las regiones geográficas del país y de los diferentes subsistemas educativos; el título de la publicación es muy elocuente: *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes*.²⁶⁸ Entre otros temas, el estudio analiza una diversidad de recursos y posibilidades de los estudiantes con respecto al acceso y uso de la información y de las tecnologías relacionadas.

Algunos de los temas analizados en este estudio se refieren a:

- Condiciones de estudio en casa
- Hábitos de estudio y prácticas escolares
- Horas a la semana dedicadas a la lectura y a los trabajos escolares
- Estrategias para la obtención de materiales de estudio
- Trabajos elaborados a partir de las lecturas
- Actitudes y comportamientos en el salón de clases
- Relación con los profesores
- Prácticas de los profesores
- Infraestructura y servicios institucionales a su alcance
- Satisfacción en el uso de las bibliotecas
- Estrategias para la obtención de materiales de estudio.

En términos generales, la investigación mostró diferencias notables en prácticas y hábitos, que pueden relacionarse con el subsistema de educación en el que están inscritos los estudiantes (universidades públicas, Institutos tecnológicos y universidades privadas). Estas diferencias también pueden explicarse por el desarrollo socioeconómico de la ciudad en la que están asentadas las

²⁶⁸ Adrián de Garay Sánchez. *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, 2001. 238 p. (Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones)

instituciones. Se perciben incluso diferencias que pudieran relacionarse con el simple hecho de que el estudiante y su institución estén localizados en el norte, en el centro o en el sur del país.

Sin duda, hace falta avanzar en un mayor conocimiento de los estudiantes universitarios mexicanos, pero no existen perspectivas en el corto plazo de contar con información más completa, en términos de cobertura geográfica y temática. En los últimos años las autoridades educativas federales han apoyado el desarrollo de un sistema de información estadística sobre educación superior, a alimentarse con los datos que regularmente deberían hacer llegar cada una de las IES. Este sistema de información cobra especial relevancia en los esfuerzos actuales en pro del incremento de la calidad educativa, pero llevará tiempo su implantación y consolidación. Estévez García y Pérez García²⁶⁹ han propuesto recientemente un sistema de indicadores que podría ser útil para elaborar diagnósticos y dar seguimiento a la educación superior mexicana en su conjunto; sin embargo, la cantidad de indicadores necesarios es tan amplio, que solamente se puede otorgar una atención reducida a la información sobre los estudiantes.

Por otra parte, estos indicadores son básicamente cuantitativos, provenientes de los registros institucionales, pero que “no permiten profundizar en la medición de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido éste desde una perspectiva eminentemente dinámica –o de construcción y reconstrucción permanente del conocimiento”.²⁷⁰

Entre otros estudios que podrían desarrollarse, sería muy interesante que se replicaran investigaciones como la realizada por OCLC en diciembre de 2005,²⁷¹

²⁶⁹ Jesús Francisco Estévez García y María Jesús Pérez García. *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. México: ANUIES, 2007. 425 p.

²⁷⁰ *Ibíd.*, 21.

²⁷¹ OCLC. *College Students' Perceptions of Libraries and Information Resources. A Report to the OCLC Membership*. Dublin, OH: OCLC, 2005. 100 p.

en la que se buscó conocer mejor las percepciones de los estudiantes universitarios acerca de los servicios de las bibliotecas, en un estudio que abarcó seis países.

Otro estudio que podría servir de modelo para repetirse en México fue el realizado por la Universidad de Rochester, en los EUA, cuyos resultados fueron publicados por Foster y Gibbons.²⁷² En este estudio se trató de responder a la pregunta: ¿Qué hacen los estudiantes desde el momento en que reciben la encomienda de realizar una investigación hasta que entregan su reporte?, complementado con una revisión acerca de las expectativas de los profesores. Para realizar este trabajo, los bibliotecarios de esta universidad establecieron una alianza de colaboración con profesores y autoridades de la Universidad.

La sociología también puede hacer aportaciones interesantes para avanzar en un mejor conocimiento de los estudiantes. En el desarrollo de esta investigación se encontró que el análisis de lo que los sociólogos denominan “capital cultural”, resulta relevante para tener una mejor idea de los recursos con que un estudiante cuenta para tener éxito en su vida escolar. Con esta perspectiva, Casillas, Chain y Jácome²⁷³ hacen un análisis del ingreso y la trayectoria escolar de una universidad pública.

Los autores definen el Capital Cultural con la siguiente fórmula:

Capital Cultural = Capital familiar + Capital escolar

En donde:

Capital Familiar = Escolaridad de los padres + Ocupación de los padres + Nivel socioeconómico de la familia

²⁷² Nancy Fried Foster and Susan Gibbons. *Studying Students: The Undergraduate Research Project at the University of Rochester*. Chicago: ACRL, 2007. 90 p.

²⁷³ Miguel Casillas, Ragueb Chain y Nancy Jácome. “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVI, No. 142, Abril-Junio de 2007, pp. 7-29.

Mientras que:

Capital escolar=conjunto de indicadores que nos refieren a la trayectoria de los alumnos inmediatamente previa a la educación superior

Como es de suponerse, los estudiantes con un mayor capital cultural tienen mejores posibilidades de enfrentar con éxito los retos que les presenta la vida académica.

4.6.1 Limitaciones en estudiantes mexicanos

Existe seguramente una serie de limitaciones, tanto de tipo material como cultural que afectan el desempeño de los estudiantes universitarios mexicanos, incluyendo los aspectos que están relacionados con el manejo de la información y del conocimiento. Como ya se ha expresado, es un tema del cual se tiene una notable carencia de información.

De Garay Sánchez ha sido uno de los pocos investigadores educativos que ha invertido un tiempo considerable en indagar sobre los factores socioeconómicos que inciden en el desempeño académico y las prácticas de los estudiantes universitarios mexicanos. En su ya mencionado estudio publicado por ANUIES en el 2001, el autor analizó una serie de variables relacionadas con la interacción de los jóvenes con la información y el conocimiento. En otro documento publicado en el 2004, ahora limitado a las prácticas académicas de los estudiantes del primer año en la Universidad Autónoma Metropolitana, este investigador pudo darle seguimiento a algunos de los indicadores del primer estudio.

Entre otros resultados, De Garay Sánchez llega a la conclusión de que la academia no constituye el eje central de las prácticas cotidianas de los estudiantes; se rigen por lo que se puede llamar la “ley del menor esfuerzo” y tratan al conocimiento como *kleenex*; es decir, como algo que se puede usar y tirar; se aprende para pasar el semestre y luego se olvida. Los estudiantes no se

guían por un proceso racional que colabore a desarrollar sus conocimientos, sino que se conducen tratando de lograr la obtención del título profesional con el menor costo posible. Lo que es más grave, la institución está siendo incapaz de generar una estrategia educativa que les permita desarrollar cierto interés y dedicación por el cultivo del conocimiento.²⁷⁴

Algunos datos obtenidos en este estudio, mostraron que el 76 por ciento de los estudiantes contaban con computadora en su casa, aunque cuando se habla de conexión a Internet el porcentaje se reduce a un 51 por ciento. El 75 por ciento de los estudiantes dijo contar en sus casas con enciclopedias y también un 51 por ciento aseguró tener en su casa libros especializados sobre su carrera. Este último dato es considerado por el autor como reducido y una expresión de la falta de cultura en los estudiantes mexicanos sobre la importancia de desarrollar sus propias colecciones básicas y no depender completamente de la biblioteca universitaria, o del sistema de fotocopiado que es tan común en las universidades.²⁷⁵

Continuando con esta investigación, tres de cada cuatro estudiantes consideraron que la exigencia académica en la universidad es mucho mayor que la que vivían en el bachillerato, lo que nos habla de una insuficiencia en las competencias de los estudiantes, así como de la necesidad de fortalecer la conexión entre los dos niveles educativos.²⁷⁶ Un aspecto al que los estudiantes necesitan acostumbrarse gradualmente es la nueva relación con su profesor, quien ya no los tratará como adolescentes, sino como adultos, capaces de asumir compromisos y responsabilidades. De los estudiantes se esperará ahora que pregunten más frecuentemente en clase y tengan otras formas de participación, incluso para cuestionar las afirmaciones del profesor, aspectos que la educación media superior hasta el momento no desarrolla.²⁷⁷

²⁷⁴ Adrián de Garay Sánchez. *En el camino de la universidad*. México: UAM: Ediciones Eon, 249 p.

²⁷⁵ *Ibíd.*, 34-37.

²⁷⁶ *Ibíd.*, 50.

²⁷⁷ *Ibíd.*, 83-87.

Es pertinente insistir en que los datos presentados en los párrafos precedentes reflejan la realidad de una universidad localizada en la ciudad de México, en donde existen condiciones significativamente mejores a las de otras regiones del país. De cualquier manera, éstos y muchos otros datos pueden variar para cada institución y es importante conocerlos para realizar los ajustes a la hora de plantear expectativas.

En concordancia con lo anterior, Lau²⁷⁸, a lo largo de su experiencia como bibliotecario y docente, ha observado una serie de limitaciones en los estudiantes universitarios mexicanos de primer ingreso. Estas limitaciones se enlistan en el cuadro 4; el lector podrá observar que se incluyen aspectos de habilidades y de acceso a recursos, pero se otorga también un peso a las actitudes.

Cuadro 4
Limitaciones observadas en estudiantes de nuevo ingreso en
Universidades mexicanas

Los estudiantes mexicanos presentan limitaciones con respecto a:
<ul style="list-style-type: none">• Escasas habilidades de aprendizaje• Pobre dominio del idioma español, oral y escrito• Carencia de hábitos y habilidades de lectura• Baja capacidad inquisitiva• Capacidades de aprender y pensar aletargadas• Dependencia de lo que el maestro dice• Consulta esporádica de bibliotecas y fuentes de información

Fuente: Elaborado por el autor a partir de Lau, Jesús., "Información: insumo básico del aprendizaje, pp. 51-78.

²⁷⁸ Jesús Lau, "Información: insumo básico del aprendizaje. En: Martha Alicia Añorve y Elsa M. Ramírez Leyva, comps. *Los grandes problemas de la información en la sociedad contemporánea: Memoria del XIX Coloquio Internacional de Investigación Bibliotecológica y de la Información.* (28, 29 y 30 de agosto de 2001) pp. 51-78.

Como se ha insistido, es necesario continuar incrementando el cuerpo de conocimiento existente acerca de los estudiantes universitarios mexicanos. De entrada, puede observarse que existe una enorme diversidad y cantidad de factores que los afectan y que los ponen en condiciones de desigualdad, al mismo tiempo que puede hablarse de una serie de problemas que les son comunes.

4.6.2 Las diferencias contextuales

Los estándares sobre alfabetización informativa publicados por la ACRL, así como los publicadas posteriormente en Australia fueron redactadas tomando como referente principal a los estudiantes universitarios de los respectivos países, los cuales son, en muchos sentidos, diferentes a los estudiantes mexicanos, quienes además se desenvuelven en un entorno distinto.

Esta situación fue considerada por los bibliotecarios mexicanos cuando decidieron redactar un documento que contuviera los estándares sobre competencias informativas identificados como pertinentes para los estudiantes universitarios del país.

De hecho, como ya se ha mencionado en otros apartados, los estándares de ACRL son propuestos como un marco general, que se espera sirva de guía para que las instituciones puedan construir o adaptar sus propios estándares, de la misma manera en que previamente cada institución tiene la facultad de decidir sobre cuáles serán las competencias que buscará desarrollar en sus estudiantes.

Breivik²⁷⁹ considera que las universidades son instituciones complejas, cada una con su propia misión y sus propias circunstancias, así que cada uno de los programas de alfabetización informativa debe ser de alguna manera diferente.

²⁷⁹ Patricia S. Breivik. *Student Learning in the Information Age*. Phoenix: American Council on Education: Oryx Press, 1998. 173 p. (Series on Higher Education), 112.

A su vez, Grassian and Kaplowitz²⁸⁰ afirman que la implementación de un enfoque particular o de un programa depende de muchos factores institucionales y situacionales, tales como la audiencia, el propósito, el presupuesto, el equipo de instructores, las instalaciones y el tiempo.

Es válido suponer entonces que antes de pretender aplicar y seguir en México una serie de estándares concebidos originalmente para un estudiante y una realidad distintas a la mexicana, era necesario analizar cuáles son esas principales diferencias y determinar si hacen necesario replantear parcial o completamente estos instrumentos. Se considera que quienes redactaron las Normas mexicanas sobre competencias informativas intuían la necesidad de hacer este análisis, pero no pudo hacerse con el debido tiempo y cuidado.

Las preguntas a responder podrían plantearse así: ¿Qué diferencias existen entre los estudiantes universitarios mexicanos y los de otros países, que pudieran hacer necesario modificar los estándares publicados en el extranjero, antes de que pudieran efectivamente tomarse como referentes en las IES de México? ¿Algunas de estas diferencias de los estudiantes mexicanos, y del entorno en que se desenvuelven, implicarían la necesidad de descartar un sistema de evaluación de competencias informativas apoyada en el uso de estándares y normas?

Tratando de reunir elementos que eventualmente pudieran llevar a responder esta pregunta, se realizó un ejercicio breve, tomando como referente solamente algunas diferencias que parecen claras entre los estudiantes universitarios mexicanos con los norteamericanos, así como de los sistemas educativos en que participan.

²⁸⁰ Esther S. Grassian and Joan R. Kaplowitz. *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*, 2001. Citado por Abby Kasowitz-Scheer and Michael Pasqualoni, *Information Literacy Instruction in Higher Education: Trends and Issues*. Washington: Office of Educational Research and Improvement, 2002. Eric Digest, 2.

4.7 Una comparación con estudiantes norteamericanos

Realizar un análisis como éste trae consigo una diversidad de complicaciones, iniciando desde la dificultad para plantear un enfoque para abordar el problema. Es obvio el alto riesgo de caer en generalizaciones, estereotipos y otras formas de manejo poco objetivo de la información. Para empezar, es válido preguntarse: ¿Existe un prototipo de estudiante norteamericano? ¿Existe igualmente un prototipo de estudiante mexicano? ¿Los estudiantes de los estados fronterizos de ambos países representan fielmente al resto de sus paisanos? La respuesta a las tres preguntas seguramente es negativa. Por otra parte, de antemano se entiende que la cantidad de diferencias son tantas, que no podrían cubrirse exhaustivamente en un estudio con las limitaciones de diversa índole con la que se realizó este trabajo.

Es conveniente mencionar que otro aspecto en el que existen grandes diferencias es en el de la cantidad de información disponible para estudiar el tema: en los Estados Unidos existen bastantes estudios sobre cómo son los estudiantes y cómo se relacionan con las bibliotecas y con la información, lo que en el caso de México es muy reducido. Por otra parte, son escasos los estudios formales en los que se hace una comparación directa entre estudiantes norteamericanos frente a los mexicanos y estos estudios son de tipo general, haciendo necesario inferir algunos aspectos que tienen que ver con el uso de la información.

A esto hay que agregar que también dentro del sistema de educación superior norteamericano existen muchas diferencias. Alexander Astin, fundador del Higher Education Research Institute y por más de treinta años asiduo investigador de las condiciones de educación superior y en especial de los estudiantes, considera que esas diferencias fueron una de las razones que lo llevaron a decidir la creación de este instituto.²⁸¹

²⁸¹ Eliezer de los Santos y Graciela Cordero. "El conocimiento sobre los estudiantes de los EE. UU.: 30 años de investigación educativa. Entrevista con Alexander Astin". *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3, No. 1, 2001.

4.7.1 Perspectivas de análisis

Las similitudes o diferencias de los estudiantes de ambos países podrían analizarse desde una diversidad de perspectivas, aún y cuando la investigación se limite a aspectos que de alguna manera puedan influir en los programas de educación de usuarios. Por ejemplo:

- ¿En qué país es mayor el porcentaje de estudiantes que trabajan?
- ¿Cuáles estudiantes tienen una mayor cultura de uso de bibliotecas y de lectura?
- ¿Los estudiantes de EUA, conceden demasiada autoridad a los escritos, tal y como lo hacen sus contrapartes en México?
- ¿Cuáles estudiantes conocen y distinguen mejor las diferentes fuentes informativas?
- ¿A los estudiantes norteamericanos también les produce estrés realizar una investigación?
- ¿Los estudiantes norteamericanos se organizan con tiempo para realizar una investigación?
- ¿Tienen sólidos criterios para evaluar la información?
- ¿Prefieren Internet sobre las fuentes impresas?
- ¿En cuál país existe un mayor respeto por los derechos de autor?

En una manera muy simple de establecer una clasificación, podríamos decir que los estudiantes mexicanos presentan diferencias con respecto a los norteamericanos, en dos grandes aspectos, ambos muy ligados y difíciles de separar:

1. En su propia forma de ser
2. En los recursos y apoyos a que tienen acceso

Por ejemplo, hablando de recursos, en las universidades mexicanas suele haber muy pocos espacios donde los estudiantes puedan escribir o revisar apuntes, por lo que tendrán que hacerlo en las bibliotecas, mientras que en las universidades norteamericanas lo más común es que existan cafeterías y otras instalaciones en las que los estudiantes pueden combinar el trabajo académico con la socialización. También es muy posible que un porcentaje alto de los estudiantes mexicanos decida trabajar en la biblioteca porque en su casa no cuenta con las condiciones de estudio y los recursos necesarios.

Es claro igualmente que los estudiantes norteamericanos tienen un mayor acceso a las tecnologías de la información y a los recursos informativos que éstas proporcionan. El porcentaje de estudiantes con acceso a Internet desde sus casas en los EUA casi quintuplica al porcentaje de los estudiantes mexicanos que cuentan con esta facilidad; por otra parte, algunas universidades norteamericanas empiezan a reportar que el costo de sus acervos electrónicos ha igualado a los que invierten en acervos impresos; es decir, cuentan con bibliotecas digitales muy desarrolladas, aspecto en el que en México apenas hay algunos esfuerzos incipientes. Relacionado con el punto anterior, en EUA es común ya que las bibliotecas universitarias reporten que la mitad de sus servicios son proporcionados sin necesidad de que los usuarios visiten físicamente las instalaciones bibliotecarias, en México seguramente tendrán que pasar todavía varios años para que esto suceda.

4.7.2 Generalidades de las similitudes y las diferencias

La globalización es un fenómeno innegable. En el Informe Delors,²⁸² que sirvió de base para la Declaratoria que la UNESCO emitió en 1998, describiendo las características generales que deberían distinguir a la educación superior en el Siglo XXI, se afirmaba que: “La globalización es el fenómeno más dominante en la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida diaria de las personas”.

²⁸² Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación superior para el Siglo 21 presidida por Jaques Delors*. Madrid: Santillana, 1996. 302 p.

De aquí que es válido suponer que algunos factores que están afectando a la educación superior en el contexto internacional, están igualmente presentes en México y en los Estados Unidos, esto en mayor medida después de la firma del Tratado de Libre Comercio, en 1994.

Algunos de los factores de cambio más mencionados y ya descritos en el capítulo primero de este documento, son los siguientes:

- La explosión de la información
- El impresionante desarrollo de las tecnologías de la información
- La consolidación del paradigma de la educación permanente
- El surgimiento de nuevos modelos educativos.

Existe sin duda una amplia gama de diferencias en los sistemas de educación superior de ambos países; en las políticas de ambos gobiernos, en la forma en que se administran las instituciones, en el enfoque dado en la enseñanza, etc. A manera de ejemplo, se mencionan algunas de estas diferencias en el siguiente cuadro.

Cuadro 5
Diferencias generales en los sistemas de educación superior de EUA y México

<i>EUA</i>	<i>México</i>
La educación superior es de jurisdicción estatal	El gobierno federal tiene una fuerte influencia en todo el país
Los colegios de la comunidad juegan un papel relevante	Apenas se están desarrollando las Universidades Tecnológicas, que podrían considerarse un equivalente
La educación superior enfatiza el desarrollo de habilidades generales	Se pone énfasis en los conocimientos de la profesión

Tradicionalmente hay una identificación de los estudiantes en tres niveles: Freshmen, Sophomore y Senior	No se ha dado esta identificación de manera marcada y esto será menos factible en adelante, con el predominio de programas curriculares flexibles
Se promueve la investigación desde las etapas básicas de educación	Aunque hay cambios fuertes en este sentido, el énfasis se ha puesto en desarrollar la habilidad de captar y retener conocimientos
Hay planeación a largo plazo y continuidad en los programas.	La planeación se centra más en el mediano plazo, pues las universidades se afectan fuertemente por cambios sexenales en el gobierno federal y por la renovación de rectores.

Fuente: Elaborado por el autor

4.7.3 Comparando hábitos de uso de las biblioteca

Como se ha insistido, hay una fuerte carencia de literatura en la que se establezcan comparaciones sobre hábitos o actitudes de estudiantes mexicanos frente a sus similares norteamericanos; ante esta situación, es necesario echar mano de estudios con cierto grado de semejanza. Un estudio doctoral realizado por Lafon hace un análisis similar, aunque en este caso la comparación se estableció entre los estudiantes norteamericanos frente los estudiantes extranjeros de las diversas nacionalidades que estudiaban en la Universidad de Michigan.²⁸³ Es importante tomar en cuenta además que este estudio fue elaborado en 1992. De cualquier manera, algunos de los hallazgos pueden ser extendidos a la realidad de los estudiantes latinos y mexicanos. A continuación se presentan los resultados considerados más interesantes:

1) *Propósito de la visita a las bibliotecas.*

Es palpable que el uso que los estudiantes extranjeros le dan a la biblioteca es diferente, como se muestra en los datos del cuadro 6. Por un lado, puede

²⁸³ Felicia Suila Kimo Lafon. *A Comparative Study and Analysis of the Library Skills of American and Foreign Students at the University of Michigan*. Ann Arbor: UMI Dissertation Services, 1999. 209 p.

observarse que los estudiantes extranjeros tienen menos recursos o menos cultura en cuanto a la compra de libros, por tanto, tienen que usar en mayor medida los que le ofrece la biblioteca. Otro aspecto que puede observarse es que para los estudiantes extranjeros la biblioteca es vista como un lugar principalmente de trabajo y menos del 7 por ciento, piensa en ella como un lugar al que se puede ir a descansar o a socializar con compañeros.

Cuadro 6
Propósitos de la asistencia a las bibliotecas
Estudiantes extranjeros frente a estudiantes americanos

Actividad	Estudiante Extranjero (%)	Estudiante de los EUA (%)
Estudiar en los libros propios	62.2	64.1
Consultar material de reserva	51.2	35.3
Leer por placer	33.0	25.6
Socializar/descansar	6.8	21.0

Fuente: Adaptado del presentado por Lafon, Felicia Suila Kimo Lafon. *A Comparative Study and Analysis of the Library Skills of American and Foreign Students at the University of Michigan*, p. 136.

2) Frecuencia de uso de recursos específicos

Como puede observarse en el cuadro 7, los estudiantes de Estados Unidos de América hicieron, en todos los casos, un uso más frecuente de los diferentes recursos informativos, producto probablemente de un mejor conocimiento de los mismos. Llama de manera especial la atención la gran diferencia que existe en cuanto al aprovechamiento del apoyo que pueden brindar los bibliotecarios

referencistas; muy probablemente los estudiantes extranjeros se auto limitan en solicitarles ayuda, entre otras razones por las dificultades que implica comunicarse con ellos en un idioma que no es el nativo.

Cuadro 7
Frecuencia de uso de recursos informativos específicos
Estudiantes extranjeros frente a estudiantes americanos

Recurso	Estudiante Extranjero (%)	Estudiante de los EUA (%)
Revistas actualizadas	47.8	63.4
Índices o abstracts	19.2	44.5
Libros de referencia	34.7	53.5
Apoyo de referencistas	24.1	55.3

Fuente: Adaptado del presentado por Lafon, Felicia Suila Kimo Lafon. *A Comparative Study and Analysis of the Library Skills of American and Foreign Students at the University of Michigan*, p. 101.

3) Instrucción bibliográfica recibida

La explicación de las diferencias entre el grado de conocimiento y aprovechamiento de los recursos de información que tienen los estudiantes norteamericanos, seguramente tiene mucho que ver con la instrucción sobre el uso de las bibliotecas en etapas anteriores a la llegada a la Universidad.

De acuerdo con el mismo estudio de Lafon, un 64.5 por ciento de los estudiantes norteamericanos afirmaron haber recibido instrucción bibliográfica durante su educación básica; el dato para los estudiantes extranjeros fue de apenas un 16.5 por ciento. En el caso de México, en el que las bibliotecas escolares han sido

tradicionalmente las más descuidadas, es probable que este 16 por ciento por ciento no se alcance.

4) Diferencias en las bibliotecas y bibliotecarios que les apoyan

Sería imposible mencionar todos los aspectos en los que los estudiantes mexicanos trabajan en condiciones diferentes con respecto a sus similares norteamericanos. Las bibliotecas presentan grandes diferencias en diversos sentidos, uno de ellos es el de los recursos, que en el caso de las bibliotecas de Estados Unidos son siempre mayores, en acervos, tecnología, instalaciones, etc.

En cuanto a los bibliotecarios, hay igualmente notables diferencias, principalmente con respecto al número, organización y grado de especialización. Incluso la función que cumplen las bibliotecas presenta algunas diferencias; una de ellas muy importante es que en México las bibliotecas son vistas en gran medida como la instancia que evita a los estudiantes el tener que comprar libros de texto, mientras que regularmente los estudiantes norteamericanos saben que les corresponde a ellos adquirir este tipo de obras y que en las bibliotecas encontrarán materiales complementarios.

En los Estados Unidos, existe una mayor cultura y sistematización que permite que las bibliotecas se integren en redes y consorcios para ofrecer acceso a mayores recursos para sus usuarios; en México, salvo excepciones muy contadas, las posibilidades que tiene un estudiante universitario de obtener en Préstamo Interbibliotecario un libro perteneciente a otra institución son limitadas.

Otro aspecto que puede mencionarse es que en México es más frecuente que las bibliotecas universitarias abran sus puertas a la comunidad, realizando una función de bibliotecas públicas, ante la escasez en número y en recursos de estas últimas.

5) Otras limitaciones

Edmonds, Jacobson y Sutton²⁸⁴ resaltan la resistencia de los estudiantes extranjeros a hacer preguntas y solicitar apoyo a los bibliotecarios; este es seguramente el caso de los mexicanos. Esto implica aspectos culturales muy arraigados; por un lado, es resultado de que en los sistemas educativos no se fomenta la curiosidad, pero también tiene que ver con que los usuarios tienen temor de estar demostrando su ignorancia al hacer preguntas que probablemente le podrán parecer muy simples al bibliotecario, quien para ellos representa la figura de un “sabelotodo”. Por otra parte, ya se ha mencionado que el servicio de Referencia constituye una debilidad en muchas de las bibliotecas universitarias de México.

Otros factores que establecen diferencias en las capacidades mostradas por los estudiantes extranjeros frente a los americanos tienen que ver con el manejo del lenguaje y fueron detectados en el estudio de Lafon. La autora encontró que el idioma es una de las principales barreras para que el estudiante extranjero utilice más y mejor los servicios y recursos bibliotecarios. Si bien este problema puede reducirse cuando el estudiante mexicano utiliza las bibliotecas de su país, no hay que olvidar que un alto porcentaje de los recursos de información están publicados en el idioma inglés, por lo que efectivamente se constituye en un factor limitante.

Sin embargo, lo más importante quizá, y esta es otra conclusión a la que llegó Lafon, es que los sistemas educativos de países con economías emergentes no fomentan suficientemente las habilidades de comunicación.

4.7.4 La aportación de la etnopsicología

Un grato descubrimiento fue saber que existe una disciplina que desde hace tiempo se ha dedicado a estudiar las diferencias en las formas de ser y de actuar

²⁸⁴ Leslie Edmonds, Frances F. Jacobson y Ellen D. Sutton. “Los servicios de consulta a grupos especiales”. En: Bopp, Richard E. y Linda C. Smith, Eds. *Introducción general al servicio de Consulta*. México: UNAM, CUIB, Información Científica Internacional, Alfaagrama, 2000. 420 p., 189.

de las personas, tomando como referencia los diferentes orígenes; estamos hablando de la etnopsicología, identificada por algunos como psicología transcultural.

Esta disciplina se ha fortalecido en las últimas décadas por el incremento en el intercambio internacional de estudiantes universitarios, quienes necesitan conocer hasta donde les es posible cuáles son las características psicológicas de los pueblos que van a visitar.

En este marco, y desde esta perspectiva psicológica, se han realizado estudios comparativos de la personalidad de los estudiantes mexicanos frente a la de los estudiantes americanos. Algunos de los resultados considerados más relevantes para el propósito de este estudio se presentan en el cuadro No. 8, de acuerdo con las investigaciones realizadas por Díaz-Guerrero²⁸⁵, uno de los autores más reconocidos en el tema.

Cuadro 8
Características psicológicas generales
Estudiantes de EU y estudiantes mexicanos

Estudiante de EU	Estudiante mexicano
<ul style="list-style-type: none">• Más respetuoso• Enfrenta los problemas• Orientado a los individuos• Más competitivo• Más eficiente	<ul style="list-style-type: none">• Más cariñoso• Más resignado• Orientado a la familia o a grupos• Más cooperativo• Más simpático

Fuente: Díaz-Guerrero, Rogelio. *Psicología del mexicano: descubrimiento de la etnopsicología*.

²⁸⁵ Rogelio Díaz-Guerrero. *Psicología del mexicano: descubrimiento de la etnopsicología*. 6ª. Ed. México: Trillas, 1994. 412 p.

Este breve análisis ha permitido ver que existe una amplia gama de aspectos en los que los estudiantes mexicanos son diferentes a los de EUA, pero a la vez existe otro gran número de aspectos comunes. Cada día se hace más evidente la necesidad de que los estudiantes de cualquier país desarrollen habilidades y fortalezcan actitudes semejantes a las que requieren estudiantes de otras latitudes. En este sentido, es muy significativo el hecho de que en una guía general publicada por el gobierno de los Estados Unidos²⁸⁶ y dirigida a estudiantes extranjeros interesados en estudiar en ese país, solamente se da una recomendación general que pudiera tener relación con la forma en que tendrán que aprovechar mejor la información:

El método de dictados, en el cual un instructor reseña el material de su curso a un grupo de estudiantes callados, que se limitan a tomar notas durante toda la clase, se usa cada vez menos y con menor frecuencia. Más común es una sesión de discusión, apoyada con materiales audiovisuales y otras formas de presentación, con frecuentes oportunidades para que los estudiantes hagan preguntas

4.7.5 Semejanzas por apropiación

Una perspectiva interesante y rica de análisis fue identificar los aspectos de la realidad actual del sistema de educación superior en México que de alguna manera fueron importados, a través del tiempo, de los Estados Unidos y otros países. No es nada fuera de lo común que el desarrollo educativo de países con economías emergentes, se realice a través del trasplante de formas y costumbres académicas tomadas de otros países, incluso puede decirse que los problemas de adaptación son menores cuando este trasplante es voluntario y gradual.²⁸⁷

Clark²⁸⁸ ha estudiado este tema con bastante profundidad y asegura que este trasplante de técnicas, modelos, formas y costumbres puede llegar a reflejarse en

²⁸⁶ American Council on Education. *A Brief Guide to U. S. Higher Education*. Washington: ACE, 2001. 62 p.

²⁸⁷ Alvaro Marín Marín. "La influencia de los sistemas universitarios de Norteamérica en la educación superior mexicana". [En línea] <http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/Marin.htm> (Consultada el 23 de febrero de 2005).

²⁸⁸ Burton R. Clark. *El sistema de la educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: UAM-A, Nueva imagen, Universidad Futura, 1983. Citado por Marín Marín, *Op. Cit.*

todos los aspectos de la vida académica, "...desde la organización de una facultad y la defensa de los derechos laborales del profesorado, hasta la costumbre de almacenar un buen surtido de jerez y vino de oporto para los convivios académicos".

Es interesante saber que el primer vínculo oficial entre México y los EU, en materia de educación superior, se dio durante el nacimiento de la Universidad Nacional de México, en 1910. En esa ocasión, durante la ceremonia de inauguración de la nueva etapa de la Universidad, el presidente Porfirio Díaz declaró a la Universidad de California en Berkeley como institución "madrina" y otorgó doctorados *Honoris Causa* al presidente Teodoro Roosevelt y al señor Andrew Carnegie.²⁸⁹

México ha sido por mucho tiempo el país de Latinoamérica con el mayor número de estudiantes en Estados Unidos, con una alta proporción (35 por ciento) en programas de graduados. Es lógico pensar que estos estudiantes, al regresar a México, en muchos de los casos a reincorporarse a instituciones de educación superior que les apoyaron para realizar sus estudios, traerán consigo prácticas aprendidas durante su estancia en el extranjero.

Lo mismo podrá decirse si estos egresados se incorporan en otras actividades de la vida política o económica del país, desde donde igualmente podrán tener influencia en el desarrollo de la educación superior. Es el caso de varios ex presidentes mexicanos, como Miguel de la Madrid, Carlos Salinas, Ernesto Zedillo y el propio Felipe Calderón, quienes estudiaron posgrados en instituciones prestigiadas de los Estados Unidos y seguramente guiaron su gobierno con base en muchos de los principios modernizadores que aprendieron allá.

²⁸⁹ Alvaro Marín Marín, Op. Cit.

4.8 Los profesores mexicanos

Los profesores encargados de facilitar el aprendizaje de los estudiantes son también diferentes. Por ejemplo: en México el gran crecimiento de la educación superior se dio a partir de la década de los 70, obligando a las instituciones a habilitar a recién egresados como maestros, mientras que en los EU el desarrollo de la planta docente se ha dado desde décadas atrás.

En 1998, un 55 por ciento de los profesores de tiempo completo en los EU tenían nivel de doctorado, mientras que en México, este porcentaje apenas alcanzaba el 3.3 por ciento²⁹⁰. Por otra parte, independientemente de su nivel, en EU se está hablando de profesores con una fuerte formación en el uso de las bibliotecas y en el desarrollo de habilidades indagatorias; aspectos que, en mayor o en menor medida, son transferidos a los estudiantes.

El desarrollo de los profesores universitarios mexicanos ha sido objeto de una creciente atención, especialmente desde más de diez años, cuando fue creado el Programa de Mejoramiento del Profesorado, PROMEP. Este programa ha planteado varias estrategias para fortalecer la capacitación de los profesores, una de ellas es el otorgamiento de becas para estudios de posgrado. El programa también ha colaborado para que el reclutamiento de nuevos profesores de tiempo completo se haga con base en concursos de oposición y en procedimientos abiertos y transparentes.

Sin embargo, es difícil terminar en poco tiempo con rezagos que se han mantenido por muchos años. En el multicitado trabajo de *Los actores desconocidos*, se mostraba que una década prevalecían prácticas por parte de los maestros, que poco aportarían al desarrollo de las habilidades de sus estudiantes para investigar y manejar información en forma eficiente. Por ejemplo, un 61 por ciento de los

²⁹⁰ Judith I. Gill and Lilian Alvarez de Testa. *Entendiendo las diferencias: Un ensayo sobre la educación superior en México y los Estados Unidos*, Boulder, CO: Comisión Interestatal para la Educación Superior del Occidente de los Estados Unidos, 1996. 44 p. (“Entendiendo las diferencias”. Serie de cuadernos de trabajo sobre la educación superior en México y los estados Unidos)

estudiantes de institutos tecnológicos, manifestaron que sus profesores “siempre” o “casi siempre” dictaban en sus clases; el porcentaje se reducía a 43 por ciento en universidades públicas y a un 35 por ciento en universidades particulares, pero sin duda es un dato que cuestiona la modernización de la educación superior del país.

Una descripción breve, dispersa y subjetiva, a partir de observaciones y experiencias propias, con respecto a prácticas de los profesores universitarios que no favorecen el fortalecimiento de sus estudiantes en cuanto al manejo de información, es que una gran parte de los profesores universitarios mexicanos caen con frecuencia en las siguientes situaciones:

- No se cercioran de que existan en las bibliotecas los materiales que les solicitan a los estudiantes
- Acuden poco a las bibliotecas personalmente; algunos consideran que los profesores deberían contar con bibliotecas y servicios diferentes a los de los estudiantes
- No saben como consultar los acervos de sus bibliotecas en forma remota
- Es aún alto el número de profesores que basan sus cursos en un solo libro de texto o en antologías.
- No revisan con cuidado los trabajos entregados por sus estudiantes, provocando en éstos la simulación
- No saben cómo identificar los casos de plagio
- Cuando llegan a detectar un caso de plagio no saben cómo actuar
- Se quejan de que los estudiantes no leen y no escriben adecuadamente, pero piensan que no es tarea suya promover estas habilidades
- No promueven que sus estudiantes consulten materiales en otro idioma

- Tienen limitaciones con relación a sus alumnos en cuanto al uso de las nuevas TIC.

Estos problemas se vuelven más complicados con los profesores de tiempo parcial o los que son contratados solamente para impartir determinadas asignaturas; esto principalmente porque este tipo de profesores no mantienen una comunicación estrecha y permanente con las diferentes instancias universitarias, entre ellas las bibliotecas, al mismo nivel que los profesores de tiempo completo.

4.9 El efecto de la globalización

Las bibliotecas son instituciones de las que se podría decir que han mostrado una actitud proclive a la cooperación internacional, lo que sin duda implica una gran apertura para aceptar como propios esquemas de trabajo y perspectivas que se plantean y comparten a nivel mundial. Al igual que las bibliotecas han aceptado sin mayores reservas el adoptar estándares técnicos y tecnológicos que facilitan la comunicación y el intercambio de información, debe aceptarse que la globalización existe y que México ha decidido participar en un contexto globalizado en diferentes áreas del quehacer humano, incluyendo la educación superior.

En este trabajo no se pretende abordar el tema de las ventajas o desventajas de la globalización, pero se parte de que es un hecho real, un fenómeno que tiene antecedentes de siglos, pero que se aceleró en los últimos años en gran medida por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente Internet. Los analistas aún no se ponen de acuerdo sobre cómo se puede medir el proceso de globalización –o mundialización, como dicen los españoles- pero se considera que los indicadores que se desarrollen para esta medición deben tomar en cuenta aspectos económicos, demográficos, sociales, ecológicos, tecnológicos, políticos y culturales.

Pocos autores tan autorizados para hablar sobre las perspectivas de la humanidad en materia de educación como Edgar Morin²⁹¹ quien parece no tener duda sobre la contundente realidad que es la globalización:

El mundo se vuelve cada vez más un todo. Cada parte del mundo hace cada vez más partes del mundo, y el mundo como un todo está cada vez más presente en cada una de sus partes. Esto se constata no solamente con las naciones y los pueblos sino con los individuos. Así como cada punto de un holograma contiene la información del todo del cual forma parte, también ahora, cada individuo recibe o consume las informaciones y las sustancias provenientes de todo el universo.

Para representar más gráficamente esta situación, Morin describe una escena cotidiana para un habitante del planeta, ciertamente en una región del mundo en donde la globalización ha alcanzado un mayor grado, pero que seguramente no resultará demasiado extraña para quienes viven en otras latitudes:

El europeo, por ejemplo, se levanta cada mañana poniendo una emisora japonesa y recibe los acontecimientos del mundo: erupciones volcánicas, temblores de tierra, golpes de Estado, conferencias internacionales le llegan mientras toma su té de Ceilán, India o China, a no ser que sea un moka de Etiopía o una arábica de América Latina; se pone su pantalón y camisa hechos en algodón de Egipto o de la India; viste chaqueta y pantalón en lana de Australia, fabricada en Manchester y luego en Roubaix-Tourcoing, o se pone una chaqueta de cuero traída de China con unos jeans estilo USA. Su reloj es suizo o japonés. Sus gafas son de carey de tortuga ecuatorial. Puede encontrar en su comida de invierno las fresas y cerezas de Argentina o Chile, las habichuelas frescas de Senegal, los aguacates o piñas de Africa, los melones de Guadalupe. Tiene botellas de ron de Martinica, de vodka rusa, tequila mejicana, whisky americano. Puede escuchar en su casa una sinfonía alemana dirigida por un director coreano, a no ser que asista ante su pantalla de video a la *Bohème* con la Negra Bárbara Hendricks en el papel de Mimi y el español Plácido Domingo en el de Rodolfo.

Como fue expuesto en el apartado 1.4, cuando se hablaba de la concepción actual de la educación superior, la globalización es un factor que necesariamente debe tomarse en cuenta al definir los programas y procesos de aprendizaje, si es que

²⁹¹ Edgar Morin. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO, 1999. 60 p., 39.

en realidad se quiere formar individuos más capaces de interactuar en un mundo cada vez más interdependiente.

El impacto de la globalización en la educación está siendo objeto de estudio, desde una diversidad de perspectivas. En el invierno del 2005 se llevó a cabo en Suecia *The First International Conference on Globalization and Learning*. Un grupo de participantes en esta conferencia continuaron estudiando el tema y publicaron más tarde el libro: *Learning in the Global Era*²⁹² uno de los aspectos que de inmediato salta a la vista al revisar este documento, es precisamente la cantidad de temas que están relacionados con la globalización y por tanto la necesidad de integrar enfoques multidisciplinarios.

Resumen de este capítulo

Las condiciones en que se desarrolla la educación superior en México, presenta una serie de diferencias, no solamente con respecto a Estados Unidos, sino también con respecto a los países latinoamericanos. Más aún, puede decirse que al interior del país existen tantas diferencias que incluso es difícil clasificarlas.

Los esfuerzos más recientes de integración en materia de educación superior, en los países latinoamericanos, tratan de extender proyectos que se están desarrollando en Europa y que buscan promover la cooperación y la movilidad, a través de establecer modelos educativos basados en competencias, en los que se hace necesario el establecimiento de estándares.

El fenómeno de la globalización es un factor real, que poco a poco afecta y hace comunes los mismos problemas y las mismas necesidades a habitantes de los más diversos lugares del planeta. Cada vez existen más temas en el mundo de los que se puede decir que no son propios de un país, sino que son motivo de preocupación y estudio por individuos de todo el orbe. En este sentido, la

²⁹² Marcelo M. Suárez-Orozco, ed. *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley: The University of California Press: Ross Institute, 2007. 317 p.

globalización obliga a los estudiantes mexicanos a desarrollar las competencias que se requieren para un manejo óptimo de ese recurso tan importante que es la información, competencias que son igualmente necesarias en todos los estudiantes universitarios.

El estudio de las semejanzas y las diferencias de los estudiantes mexicanos con respecto a sus similares norteamericanos y de otros países podría extenderse por mucho tiempo y requerir inversiones de tiempo y recursos fuera del alcance de este trabajo. Igualmente, sería en extremo complicado llegar a conclusiones sobre cuales de estas diferencias han impactado en las desigualdades que presentan los estudiantes mexicanos como usuarios de la información. Sin embargo, y a reserva de abundar sobre esto en el siguiente capítulo, esta gama de diferencias no parecen establecer un obstáculo para que se considere pertinente y viable establecer un sistema de estándares en el diseño y administración de procesos de aprendizaje, incluyendo proyectos de evaluación educativa. Por el contrario, un sistema de estándares ayudaría a que países con menos desarrollo educativo, particularmente en programas encaminados a desarrollar las competencias informativas, dispusieran de instrumentos de apoyo para fortalecerlos en forma más sostenida y equilibrada.

Por otra parte, las grandes diferencias existentes tampoco parecen ser un obstáculo para que los estudiantes universitarios mexicanos puedan llegar a cubrir el perfil que describen los estándares registrados en los estándares de la ACRL, CAUL o las mexicanas. Esto es así porque los estándares señalan un punto de llegada, pero no necesariamente determinan el camino que habrá que seguirse para llegar a él. El hecho de que nuestros estudiantes puedan contar con menores recursos, o presentar mayores deficiencias en su formación previa, etc., significarían la necesidad de trabajar más para llegar, pero el destino final, señalado por normas o estándares, sería el mismo. Dicho de otra manera:

podrían ser diferentes los cómo, los cuándo, los dónde y los quiénes, pero no los qué, ni los por qué.

5. FACTORES QUE FAVORECEN O LIMITAN EL ESTABLECIMIENTO DE UN MODELO DE ESTÁNDARES SOBRE COMPETENCIAS INFORMATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS

En este capítulo se busca identificar e integrar los principales factores que pueden favorecer o que significan un obstáculo, en el momento actual del país, para que se consolide el uso de estándares como instrumentos que coadyuven a evaluar las competencias informativas de los estudiantes universitarios mexicanos.

Cómo es lógico, estrechamente ligado a la posibilidad de implementar mecanismos e instrumentos como son los estándares, primero deben extenderse y fortalecerse los programas de desarrollo de competencias informativas. Otro factor importante será la posibilidad de que el movimiento de evaluación con base en competencias y en estándares obtenga una aceptación creciente; es por esto que los tres temas se exponen interconectados.

Tal y como se señala en el objetivo de la investigación, y con base en lo expuesto en los capítulos anteriores, se trata de identificar si las condiciones en que se desarrollan los programas de educación de los usuarios de la información son propicias en el país para la adopción de estos instrumentos. Igualmente, se busca definir si construir y utilizar un conjunto de estándares sobre competencias informativas resulta conveniente para el sistema de educación superior mexicano.

Para el análisis y discusión de estos puntos, en algunos casos se retoman temas o se insiste en datos ya expuestos en los primeros cuatro capítulos del documento.

Al final del apartado, se presenta una serie de recomendaciones, dirigidas a la IES, con el propósito de lograr una mayor implementación de estándares, tanto en un contexto nacional como institucional.

5. 1 Factores a favor

Primeramente se enumeran los factores que favorecen tanto la viabilidad como la pertinencia de los programas de educación de los usuarios de la información, así como la de implementar mecanismos de evaluación apoyados en estándares. Posteriormente se mencionarán los aspectos en los que se considera que el país debe avanzar para lograr condiciones más propicias.

5.1.1 Políticas públicas favorables

Como se ha visto a lo largo de este estudio, la implementación de estándares está muy relacionada con la necesidad e interés que actualmente existe de contar con elementos confiables para planear, desarrollar y evaluar los resultados de tareas y procesos, en este caso educativos.

a) Evaluación y acreditación. El gobierno federal tiene contemplado en su Programa Sectorial de Educación el continuar apoyando los procesos de evaluación y de acreditación. En una de las metas definidas para la educación superior se plantea incrementar en prácticamente un 50% el número de programas en el país que cuenten con reconocimiento de calidad, esto en un período de seis años; el reconocimiento de calidad estará expresado en términos de haber recibido el nivel 1 que otorgan los Comités Interinstitucionales de la Educación Superior, o contar con la acreditación por parte de un organismo acreditador reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. La cifra planteada como punto de partida en el 2006 es de 38.3 por ciento y la meta es alcanzar el 60 por ciento en el 2012.²⁹³ Un reto de enormes dimensiones lo constituirá el cumplir este objetivo, al mismo tiempo en que se trata de ampliar la cobertura educativa, que es otra de las prioridades nacionales.

Otra prueba de la importancia que la actual administración le otorga a la evaluación está dada por el respaldo a la prueba ENLACE, acrónimo de Examen

²⁹³ México. Secretaría de Educación Pública. *Programa sectorial de educación superior*, 2007. México: SEP, 2007. 64 p., 16.

Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, la cual se aplica a estudiantes de tercero a sexto grado de primaria y a los de tercer grado de secundaria. En agosto del 2007 se entregaron los resultados de la aplicación de esta prueba en más de 121 mil escuelas de todo el país, involucrando a más de diez millones de estudiantes. Al presentar estos resultados, el presidente de la República calificó a la evaluación como “una herramienta estratégica para que el Sistema Educativo Mexicano se ponga al nivel de los mejores del mundo”.²⁹⁴ De nuevo, en una sola frase se hace mención de la importancia de los procesos de evaluación, así como del propósito de seguirse midiendo conforme a parámetros internacionales.

Más recientemente, la Secretaría de Educación Pública ha anunciado la aplicación de la prueba ENLACE también a los estudiantes del nivel bachillerato, con esto se alcanza un buen paso en la necesaria integración entre los dos niveles educativos. Al hacer el anuncio de esta medida, la Secretaria de Educación Pública afirmó que “Esta prueba quiere lograr que todos los niños y estudiantes de México puedan competir con los estudiantes de Japón o de Finlandia o de España, o de Alemania, o de Estados Unidos, o de Chile y que los mexicanos empecemos a medirnos con estándares internacionales”.²⁹⁵

b) Formación con base en competencias. La implementación de modelos educativos orientados hacia las competencias, en el sistema de educación superior, hace necesario que se reconozca la importancia de construir sistemas de evaluación con base en estándares. Esto parece ser ya una realidad, pues en el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, se establece como una meta para el sector de la educación superior el que cada vez más programas se diseñen bajo el

²⁹⁴ México. Presidencia de la República: “El Presidente Calderón en la Entrega de Resultados de la Prueba ENLACE 2007”. [En línea]. <http://www.presidencia.gob.mx/buscador/?contenido=31487#b4> (Consultada el 22 de febrero de 2008).

²⁹⁵ Martha Elba Figueroa. “Aplicará SEP prueba ENLACE a estudiantes de bachilleres”. El Diario, jueves 4 de abril de 2008.

modelo de formación por competencias. La meta está redactada en términos de que al final de la presente administración un 40 por ciento de los institutos tecnológicos, universidades politécnicas y universidades tecnológicas habrán orientado sus programas educativos al desarrollo de competencias profesionales, partiendo de que en el 2006 únicamente el 6 por ciento de los programas tenía este enfoque.²⁹⁶

Como puede observarse, en esta meta se considera solamente a las IES que tienen una dependencia tanto administrativa como presupuestal y técnica de la Secretaría de Educación Pública; esta instancia no puede establecer metas en este sentido para el caso de las universidades públicas, las cuales mantienen una autonomía para definir sus objetivos y programas, así como las formas de operar. De cualquier manera, sin duda esto marca una tendencia y expone con claridad la política del gobierno federal, misma que seguramente será secundada por la mayoría de las universidades públicas.

De hecho, la ANUIES, que agrupa a las principales IES mexicanas, tanto públicas como particulares, ha contemplado con la debida oportunidad esta perspectiva y no solamente en la formación, sino también en la actualización constante de los profesionales. Para el año 2020, considera este organismo, no bastará contar con un título o grado para el ejercicio de la profesión, se espera que estará funcionando un sistema nacional de certificación de competencias ligado con los campos profesionales y con los sectores productivos de bienes y servicios.²⁹⁷

La transformación educativa y esta orientación hacia la formación con base en competencias pretenden implementarse desde la educación básica. En el mismo *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* se establece como estrategia número uno para incrementar la calidad de la educación elemental: "Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo

²⁹⁶ México. SEP. *Programa Sectorial de Educación*, 20.

²⁹⁷ ANUIES. *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo*. Una propuesta de la ANUIES, 35.

educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el Siglo XXI".²⁹⁸

Una pregunta que es obvia sobre este aspecto es si esta tendencia en la formación solamente se da en algunos países. Esto es muy difícil de probar, pero una revisión rápida y cualitativa del catálogo mundial *WorldCat* permite ver que existe una abundante literatura a nivel internacional, generada en las últimas décadas sobre el tema de la formación con base en competencias. Entre los países de habla hispana, es perceptible que en España y Colombia se ha estudiado más ampliamente el tema.

Un libro publicado en Inglaterra por Illeris²⁹⁹ presenta un panorama del auge que en diferentes partes del mundo está teniendo la educación y la capacitación tomando como base las competencias. En los temas abordados se incluye un elemento que puede ser fundamental: las empresas privadas están gradualmente adoptando enfoques de competencias para sus procesos de contratación y desarrollo del personal. Es de esperarse entonces que las IES se sentirán comprometidas a trabajar en la misma línea.

5.1.2 Implementación de nuevos modelos educativos

Siguiendo metodologías diversas en su desarrollo, así como con diferentes denominaciones, ritmos y alcances, la mayoría de las universidades públicas mexicanas han realizado un ejercicio de revisión de su modelo educativo y han implementado transformaciones similares a las planteadas en el cuadro No. 1 de este documento.

Este proceso fue alentado en gran medida por la publicación en octubre de 1998 de la *Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y*

²⁹⁸ *Ibíd.*, 23

²⁹⁹ Knud Illeris, Ed. *International Perspectives on Competence Development*. London: Routledge; 2009.

acción,³⁰⁰ por parte de la UNESCO, en la que se exhortaba a las universidades del mundo a promover una nueva visión sobre la educación superior que, entre otras características, tomara en cuenta el proceso de globalización mundial, ubicara al estudiante como centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y promoviera la visión de que el aprendizaje debe realizarse a lo largo de toda la vida.

Esta visión fue inmediatamente aceptada en México por las instituciones incorporadas a la ANUIES. La Asociación trabajó oportuna y colaborativamente en la construcción de un escenario sobre las principales transformaciones que deberían realizarse al interior de los sistemas universitarios, para cumplir esta visión. Los resultados de este ejercicio de análisis quedaron registrados en el documento *La educación superior en el Siglo XXI*,³⁰¹ por primera vez el país contaba con un documento que mostraba un camino a seguir con una visión de largo alcance, considerando los primeros veinte años del presente siglo.

Algunos programas e instituciones relacionados con la educación superior en México han logrado alcanzar un proceso de madurez y una fortaleza que los protege de los súbitos cambios que se daban anteriormente, sobre todo cada seis años, cuando asumía el cargo una nueva administración federal. Los planteamientos expuestos por la ANUIES en el mencionado título, así como los principales programas implementados por este organismo, no sufrieron mayores cambios con la entrada de la administración federal que inició funciones a finales del 2006.

Incluso las IES pertenecientes al Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica, constituido por institutos tecnológicos que dependen administrativa, presupuestal y técnicamente de la Secretaría de Educación Pública, han realizado una actualización de su modelo educativo. En el 2004, después de un ejercicio colaborativo, este sistema presentó un documento en el que se describen las características principales de su nuevo modelo de educación. Sin entrar en

³⁰⁰ UNESCO. *Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Op. Cit.

³⁰¹ ANUIES. *La educación superior en el Siglo XXI*.

muchos detalles, se expresa que a través del nuevo modelo se buscará una formación profesional que considere: “El desarrollo de las diferentes formas de inteligencia, así como de competencias que permitan la certificación y el reconocimiento de clase mundial”. Como puede observarse, en esta sola frase están expresadas al mismo tiempo la identificación de la importancia de trabajar con base en competencias, así como la de mantener una perspectiva internacional.³⁰²

En el nivel medio superior, se han logrado también grandes avances en el replanteamiento de la enseñanza tomando como base las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes. En el 2008³⁰³ se publicó un documento oficial en el que se proponen 11 competencias genéricas para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En estas competencias el elemento del manejo eficiente de la información está notoriamente presente, especialmente en la competencia genérica número seis, expuesta como:

- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética

Es interesante señalar que en el diseño de estas competencias y en la planeación de su implementación está considerado en qué momento las instituciones, las escuelas y hasta los profesores pueden realizar aportaciones y adaptaciones, para darles una orientación que corresponda con su filosofía e identidad.

³⁰² SEP. *Modelo Educativo para el Siglo XXI. Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica*, 2004. México: SEP, 2004. 48 p., p. 28.

³⁰³ SEP. *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior*. México. SEP, 2008.

Estos avances y transformaciones garantizan un mayor apoyo a los programas de educación de los usuarios de la información, pues desde el momento en que se habla de la necesidad de formar estudiantes más autosuficientes, se entiende que éstos deberán desarrollar competencias para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida, por lo que la necesidad de estos programas se presenta como algo natural.

Como puede observarse, existe una visión clara y de largo plazo, así como la estabilidad necesaria para garantizar que en los próximos años las universidades continuarán implementando nuevas formas de promover el proceso de enseñanza y de aprendizaje, formas que serán propicias para el desarrollo de programas de educación de los usuarios de la información.

5.1.3 Internacionalización de la educación superior

Todo parece indicar que México continuará buscando una mayor internacionalización de la educación superior. Esto se encuentra reflejado en los documentos estratégicos del gobierno federal y de la misma ANUIES. Esta asociación, por ejemplo, considera en su declaratoria de visión que para el 2020, gracias a un esfuerzo conjunto de toda la sociedad, las universidades estarán formando profesionales e investigadores de alto nivel, generando y aplicando conocimientos, extendiendo y preservando la cultura, con calidad, pertinencia, equidad y cantidad “equiparables con los estándares inter-nacionales”.³⁰⁴

En los últimos años se ha dado en el contexto mundial una creciente preocupación por lograr que los estudiantes se formen tomando como referente un modelo de formación basado en competencias, en el que se reconoce que hay una serie de ellas que son comunes para los estudiantes universitarios de diferentes partes del mundo, cuando sus países comparten una visión similar sobre cómo será el desarrollo socioeconómico del futuro.

³⁰⁴ ANUIES. *Consolidación y avance de la educación superior en México: elementos de diagnóstico y propuestas*, 18.

En el caso de los países de la OECD, con los cuales México ha mostrado que le interesa incrementar su interacción, se comparte la visión de que los individuos deberán ser capaces de desarrollar su potencial, que deberán respetar a los demás y contribuir a producir una sociedad más equitativa. Dentro de esta participación, México buscará cumplir con los parámetros de desarrollo educativo establecidos por este organismo, en los que se considera que hay una serie de competencias que son imprescindibles para que los ciudadanos puedan enfrentar los retos de la globalización. Entre estas competencias sobresalen, de acuerdo con este mismo organismo, las que permitirán dominar las cambiantes tecnologías de la información y lograr hacer sentido de grandes cantidades de información.³⁰⁵

Incluso en las escuelas de bibliotecología latinoamericanas se ha despertado un interés reciente por actualizar las *currícula* con las que se forman los bibliotecarios, siguiendo modelos de educación por competencias. Con ello se aseguran adicionalmente mayores posibilidades de cooperación y movilidad en el contexto regional si se llegan a consensuar una serie de competencias que guiarán la formación de los futuros bibliotecarios. Esto es bastante significativo para el tema de esta investigación, como lo es también lo que plantea Ríos,³⁰⁶ quien asegura que con esto "... no se apunta a homogeneizar los sistemas de educación superior; se trata fundamentalmente de incrementar la compatibilidad de tales sistemas con absoluto respeto acerca de su diversidad".

5.1.4 Una metodología probada

Una ventaja que tendrán quienes promuevan el uso de estándares para evaluar resultados de procesos de enseñanza y aprendizaje, es que podrán aprovechar las experiencias que ya han sido recabadas en las dos últimas décadas en el uso de estos instrumentos.

³⁰⁵ OECD. *The Definition and Selection of Key Competencies*, 4-7.

³⁰⁶ Jaime Ríos. "Perfil de competencias en bibliotecología para la región latinoamericana: exordio a su elaboración". En: Escalona Ríos, Lina, Coord. *Las competencias en el perfil bibliotecológico en América Latina*. México: UNAM: CUIB, 2010, pp. 27-42.

Como toda obra humana, las teorías desarrolladas en torno a la educación basada en competencias o en estándares, así como las estrategias planteadas para implementarlas pueden tener fallas y ya se ha hablado de quejas en este sentido por parte de profesores, administradores y padres de familia; si se realiza una adecuada investigación y asimilación, estos errores podrán en gran medida evitarse para el caso de México.

Sin pretender decir que los estándares constituyen una herramienta infalible, han mostrado su utilidad para replantear sistemas educativos con miras a contar con instrumentos más objetivos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y con ello el resultado del esfuerzo de quienes participan en el proceso de aprendizaje. Uno de los aspectos que se espera que la experiencia demuestre, es que el uso de estándares no afecta el desarrollo de las individualidades de los estudiantes.

5.2 Factores que significan un reto

Enseguida se presenta una descripción muy general de los factores que afectan actualmente en forma negativa y que se considera seguirán siendo en el corto plazo elementos a superar para consolidar los programas de desarrollo de programas de educación de usuarios y, por consiguiente, la posibilidad de establecer un sistema de evaluación de los resultados, con el apoyo de estándares.

5.2.1 Necesidad de un enfoque integral

Una de las mayores discusiones que se pueden observar en la literatura relacionada con programas de alfabetización informativa tiene que ver con las estrategias para llegar con estos programas a los estudiantes. Es común encontrar que las universidades, por iniciativa de sus bibliotecas, han diseñado cursos y talleres de diferente duración y contenido, que se imparten en forma aislada y sin una programación regular; otra opción bastante frecuente es que estos cursos o talleres estén relacionados con una asignatura o incluso que formen parte de ella. Sin embargo, de acuerdo con varios autores consultados en esta investigación,

como Breivik y Catts³⁰⁷ los mejores resultados en los programas de desarrollo de competencias informativas se obtienen cuando éstos se pueden integrar a lo largo de todo el currículum del estudiante; es decir, cuando cada asignatura que se imparte en una universidad tiene considerado un conjunto de actividades que colaborarán a que los estudiantes vayan desarrollando gradualmente sus competencias informativas.

Esto, sin embargo, requiere de una visión integral y de largo plazo, compartida por todos los miembros de la comunidad académica. Más aún, se debe establecer como una meta institucional el llegar a operar y desarrollar estos programas, de manera que el manejo efectivo de la información quede establecida como una competencia transversal, al igual que otras también importantes como la auto-administración, el desarrollo de competencias para el trabajo en equipo, habilidades de comunicación, habilidades de pensamiento y habilidades para el manejo de las TIC.

Aunque es difícil sustentar esto con datos cuantitativos, las universidades tienen que trabajar bastante aún para que las diferentes instancias administrativas y las académicas laboren alineadas a una misma visión estratégica. A manera de ejemplo, es común todavía que las áreas de investigación institucionales se comuniquen muy poco con sus contrapartes dentro de la misma universidad, así como con los programas de docencia; es común también, sobre todo en las universidades que siguen una organización por facultades, que cada una de ellas tenga sus propios objetivos y su particular forma de conseguirlos; igualmente, las áreas denominadas como de apoyo académico, entre las que se encuentran las bibliotecas, los laboratorios, los centros de cómputo, etc., casi siempre operan en una forma desarticulada con los programas de docencia y de investigación.

³⁰⁷ Breivik. "Information Literacy for the Skeptical Library Director", 14; Catts, *Lifelong Learning and Higher Education – Reflections and Prospects*, 6,

Esto es algo que se detecta con frecuencia cuando se aborda el tema de las competencias generales o transversales de los estudiantes. Docentes de los distintos programas académicos se quejan de que los estudiantes carecen de una serie de competencias indispensables para su desempeño escolar, incluyendo aquellas que les permitirían manejar bien la información, pero igualmente consideran que desarrollar estas competencias constituye una tarea que le corresponde a otras áreas de la universidad, no a ellos.

Gran cantidad de iniciativas dentro de las universidades son producto del interés y de la actitud comprometida de unas cuantas personas, por tanto no impactan al total de la población universitaria y a todos los programas. Este ha sido el caso de muchas iniciativas relacionadas con programas de desarrollo de competencias informativas, en los que los bibliotecarios han buscado aprovechar circunstancias favorables, en espera de que se presenten condiciones propicias para extender los programas a lo largo de toda la institución. Un factor que alimenta esta desarticulación tiene que ver con el hecho de que por mucho tiempo se ha privilegiado el trabajo individual, sobre el trabajo colectivo, lo cual ha llegado a asentarse como una característica cultural en nuestra sociedad.

Lo anterior es conocido por las autoridades educativas a nivel nacional, las cuales empiezan a estimular los proyectos dirigidos a reducir o eliminar los desequilibrios y brechas existentes en los diferentes programas académicos de docencia y de investigación; es el caso también del programa de desarrollo de cuerpos académicos, en el que se busca integrar grupos de investigadores interesados en un mismo campo del conocimiento, alentándolos para que establezcan redes de comunicación con otros, dentro y fuera de la institución, promoviendo de esa forma la inter y la transdisciplinariedad.

En el marco del respeto a la diversidad de opiniones, las universidades deben promover una visión compartida y apoyar acciones y programas que impacten a toda la institución, éste debe ser el caso de los programas encaminados a

desarrollar competencias transversales de utilidad para todos los estudiantes, independientemente de la carrera, como sucede con las competencias necesarias para manejar adecuadamente la información.

5.2.2 Las universidades mexicanas, una diversidad de posibilidades

Prevalece una gran cantidad de diferencias entre las IES del sector público del país; lo que es posible observar tanto al establecer una relación entre las diferentes instituciones, como al profundizar al interior de cada una de ellas.

Muchas de estas grandes diferencias se fueron desarrollando a lo largo del tiempo y se consideraban como un resultado natural de la autonomía de que disfrutaban todas las instituciones. Se reflejan en una multiplicidad de aspectos: formas de gobierno, organización, posturas políticas, modelos pedagógicos, vinculación con la comunidad, administración, calendarios escolares, etc.

Estas grandes diferencias se han reducido paulatinamente a partir de 1990, cuando la Secretaría de Educación Pública estableció los Fondos para la Modernización de la Educación Superior. Esto estableció una nueva relación entre las universidades públicas y la federación, en la que las IES interesadas en obtener fondos adicionales, deben concursar por ellos, a través de proyectos que de alguna manera se enmarcan en las prioridades y en las formas establecidas por el gobierno.

La existencia de marcos de referencia para la evaluación, conocidos por todos, como los instrumentos utilizados por los CIEES y por los organismos acreditadores, ha favorecido igualmente una gradual homogeneización en las universidades, no tanto en la forma de operar, sino más bien en una visión más compartida de hacia dónde deben dirigirse los esfuerzos institucionales. Cada vez es más común en México que se publiquen listados de las mejores universidades y de hecho existe el Consejo de Universidades Mexicanas, CUMEX, que agrupa a

las universidades que han logrado mayores niveles de calidad conforme a los criterios de los CIEES y de los organismos acreditadores. Esto puede interpretarse como que los estándares contenidos en los instrumentos de evaluación se han constituido un referente común, que ha permitido a las universidades crecer con una idea compartida de lo que significa la calidad.

También ha tenido un efecto importante de homogeneización la política gubernamental en torno a la promoción de una cultura de rendición de cuentas, acompañada de una mayor uniformidad en la forma de presentar los movimientos contables.

Pero seguramente podrá avanzarse más en la disminución de la heterogeneidad que prevalece actualmente, cuando exista un verdadero sistema nacional de información en materia de educación superior, el cual ha sido promovido por la misma ANUIES³⁰⁸ A este organismo se le daría, entre otras encomiendas, la de buscar la estandarización de políticas, terminología, normas y clasificaciones.

5.2.3 Las dificultades para implementar nuevos modelos educativos

Aunque ya se ha mencionado que la mayor parte y las principales IES mexicanas han realizado un ejercicio para replantear sus modelos educativos, este primer gran paso no es suficiente. Transformar una institución tan grande y tan compleja como suele ser una universidad requiere de tiempo y es, por supuesto, conveniente que todo el proceso de transformación cuente con el apoyo de la mayoría de los miembros de la comunidad universitaria.

Al hacer propuestas de cambios radicales es común y natural que surjan voces de protesta y puntos de vista diferentes. Muchas de estas visiones encontradas se deberán a un natural temor al cambio y a un conocimiento incompleto de los beneficios que traerán las transformaciones que se están tratando de implementar, la comunicación entonces cobra especial relevancia.

³⁰⁸ ANUIES. *La educación superior en el Siglo XXI. Op. Cit.* 234-237.

Algunos de los temas que son más sensibles y discutidos en estas situaciones se relacionan con la visión acerca de cómo la universidad deberá enfrentar el proceso de globalización, sobre el valor que deberá otorgarse a las demandas implícitas o explícitas del mercado, así como la nueva función del profesor; como ya se mencionó en el capítulo 1, a muchos profesores no les hace gracia el enterarse que en adelante se les considerará “facilitadores del proceso de aprendizaje” y dejarán de ser la figura central en este proceso.

Otras acciones importantes, y que requieren grandes inversiones de tiempo y otros recursos, implicarán preparar un proceso completo y gradual de inducción e instrucción para los docentes y para los estudiantes sobre las características del nuevo modelo y sobre la forma en que mejor podrán colaborar para su implementación. Uno de los temas que más tiempo requieren es precisamente el de la evaluación del aprendizaje: es necesario conocer nuevas técnicas e instrumentos de evaluación, pues los tradicionales exámenes de conocimientos tendrán ahora una participación limitada. Esta instrucción regularmente tiene que hacerse sin detener la marcha de las instituciones, lo que implica que se incremente el tiempo al final del cual se contará con una planta docente con los conocimientos necesarios para llevar a la práctica la transformación.

Al mismo tiempo, la institución necesita hacer fuertes inversiones en infraestructura, pues se requiere de instalaciones con características diferentes a las tradicionales, que faciliten entre otras cosas el trabajo en grupo, una comunicación más horizontal y un mayor uso de TIC. De igual forma, la institución requerirá de revisar una buena parte de sus procesos administrativos.

No será nada extraño que la implementación del nuevo modelo sufra un retraso cuando se presente un cambio de administración rectoral. En las universidades mexicanas es frecuente que las nuevas autoridades quieran revisar estos

procesos antes de decidir si los seguirán apoyando, o si buscarán imprimirles un sello particular.

5.2.4 Necesidad de una mayor cultura de evaluación

Los programas de reconocimiento de la importancia de la calidad son aún muy recientes en la historia de la educación superior de México y necesitan madurar. Aún cuando se han alcanzado logros que pueden calificarse como sobresalientes, se requiere tiempo para que este movimiento llegue a ser visto como algo cotidiano. Todavía es muy temprano para asegurar que no se presentan algunos de los riesgos que son frecuentes cuando se establecen programas de evaluación y de acreditación, como es el caso de la simulación.

Esta cultura debe asentarse en los diferentes niveles y tareas educativas, siendo uno de ellos muy importante el de la evaluación de los procesos educativos. Poco a poco los docentes se animan a someter su desempeño a procesos de evaluación más diversificados y eficaces y a aceptar con honestidad cuando los resultados de estos procesos muestran que tienen que modificar y mejorar sus prácticas. Sin embargo, ésta es una cultura que deberá extenderse aún más en todo el país pues docentes de muchas universidades públicas aún defienden su derecho a no ser cuestionados en sus prácticas de enseñanza, apelando a una supuesta libertad de cátedra.

Con una mayor cultura en este sentido, se espera que los miembros de la comunidad universitaria entiendan que hay procesos de enseñanza, como los que tienen que ver con el desarrollo de competencias generales, que tienen diferentes niveles, espacios y momentos de evaluación y en las que prácticamente todos deben participar. Igualmente, esta mayor cultura deberá favorecer el uso de instrumentos de evaluación con base en estándares, como una forma de hablar un lenguaje común con otros miembros de la comunidad o incluso los miembros de otras instituciones.

5.2.5 Superar una visión de corto plazo

Implementar y consolidar programas de educación de usuarios de la información en una Universidad, requiere de todos sus miembros una visión que vaya más allá del corto plazo, algo que aún parece ser complicado en todos los ámbitos sociales para los mexicanos, incluyendo el de la educación. Aunque se comentó que en los últimos años se han implementado programas en torno a la educación que tienen más visos de continuidad y que promueven una visión de largo plazo, realmente se requiere más tiempo para consolidar una cultura acorde a estos propósitos.

En esta visión, los administradores deben pensar en el establecimiento de metas que se cumplirán más allá del período de su gestión, mismo que en el caso de México está muy supeditada a los cambios de rector. Los profesores deberán tratar de entender de qué manera su participación permitirá lograr que los estudiantes al egresar tengan las competencias necesarias para desenvolverse en un mundo cada vez más complicado y competido y donde los conocimientos se desactualizan con rapidez.

Tal vez la mayor transformación tendrá que darse en los mismos estudiantes, quienes deberán de preocuparse más allá de cumplir con los trabajos asignados, pasar materias y sacar adelante una carrera. Su principal preocupación deberá ser llegar a constituirse en entes capaces de aprender a lo largo de toda la vida.

Este último es un obstáculo importante, como se comentó en el apartado de *Limitaciones en estudiantes mexicanos*, aunque hay pocos estudios al respecto en México, se percibe que los estudiantes son cada vez más pragmáticos y ven su formación profesional sólo como un paso. Esto lo reportaba Levine³⁰⁹ desde 1997, para el caso de los Estados Unidos, cuando percibió que la universidad no es tan central en la vida de muchos estudiantes actuales, como solía serlo en

³⁰⁹ Arthur Levine. "How the Academic Profession Is Changing", *Daedalus*, vol. 126, No. 4, Fall 1997. p. 3.

generaciones anteriores y que cursar una carrera se ha convertido en una de tantas actividades en las que se involucran cada día.

El tema es trascendente, un gran porcentaje de estudiantes no está dispuesto a invertir en cada una de las materias que cursa un esfuerzo adicional al necesario para pasarlas. Lo importante para ellos es aprobar la materia. Reunir una serie de conocimientos y desarrollar competencias pasa a un segundo término, o hasta a un tercero cuando consideran que la materia que están tomando no tiene una relación estrecha con la profesión a la que piensan dedicarse. Esta actitud puede tener repercusiones en las prácticas estudiantiles relacionadas con el manejo de información: los estudiantes tratarán de adecuarse rápidamente a los estilos y las exigencias del profesor; por ejemplo, si saben que el profesor no revisa con detenimiento los trabajos entregados, estarán dispuestos a correr el riesgo de entregar trabajos hechos con la técnica de “corta y pega” e incluso plagiados.

Una de las formas en que se expresa ese pragmatismo, consiste en otorgar muy poco aprecio a las materias diseñadas para desarrollar en ellos las competencias transversales. Las universidades tienen que trabajar bastante para que los estudiantes entiendan que estas materias son tan importantes, o tal vez más, que las relacionadas estrechamente con los conocimientos disciplinares de su profesión.

5.2.6 Mayor presencia y mejor imagen de los bibliotecarios

Por múltiples razones, los bibliotecarios mexicanos siempre han sentido que su presencia y su labor no tienen el debido reconocimiento, tanto en el contexto de sus instituciones como en un entorno social más amplio. Si esto se aprecia para el desempeño profesional de los bibliotecarios, en sus diferentes facetas, es sin duda más fuerte cuando el bibliotecario propone programas como el de desarrollo de competencias informativas, en los que de alguna manera asume una función de instructor o facilitador. Este es sin duda un factor que puede retrasar la implementación de estos programas; de ahí la importancia de que, en la medida

de lo posible, algunos miembros de la plantilla de bibliotecarios participen como docentes en la institución y busquen capacitarse en técnicas didácticas.

La mayor o menor presencia del director de las bibliotecas al interior de sus instituciones obedece en gran medida a la importancia que le otorga a los servicios bibliotecarios el rector en turno o las altas autoridades en su conjunto. Sin que esto se encuentre suficientemente estudiado y documentado, se percibe que las universidades que tienen como máximas autoridades a académicos que se formaron en universidades extranjeras, con buenas bibliotecas, tratarán de replicar esa situación en su universidad; mientras que los que se formaron en instituciones con pobres servicios bibliotecarios, tendrán poco interés personal en fortalecerlos durante su gestión.

En algunos casos notables y dignos de resaltar, los directores de bibliotecas han logrado una proyección sobresaliente gracias a esfuerzos extraordinarios. De cualquier manera, en ambos casos se está hablando de una situación en la que son las personas, y no los programas o las instituciones, las que mayormente influyen para que se den las transformaciones.

Un tema central en este aspecto tiene que ver con la visión que se tiene de la función que realizan las bibliotecas y los bibliotecarios. En algunos documentos fundamentales de la ANUIES y de la SEP, los servicios bibliotecarios son considerados como de Apoyo Académico, junto con las redes de cómputo, los laboratorios y otras instancias; es decir, se consideran un puente entre las áreas administrativas y las académicas. Sin embargo, esta visión no siempre es así, y existen muchas universidades que le otorgan a los directores de las bibliotecas una figura meramente administrativa; en ocasiones esto ni siquiera estará determinado por la ubicación y los mambretes que se tengan en la estructura organizacional, sino más bien por la forma de operar en la práctica.

En busca de que haya una mayor comunicación entre las bibliotecas y la vida académica, es frecuente que universidades mexicanas nombren a docentes como directores de bibliotecas. Esto no constituye una buena solución, porque los académicos nombrados desconocen cómo administrar y operar una biblioteca, además de que regularmente están muy preocupados en mantener su status y su desarrollo como académicos, sabiendo que muy probablemente dejarán la comisión de coordinar los servicios bibliotecarios cuando se presente un nuevo cambio de rector.

Muy pocas son las instituciones en las que los directores de bibliotecas son profesionales de esta área y cuentan además con nombramiento académico. Esto se ha vuelto más complicado por las reglas de operación de algunos programas del gobierno federal, como es el Programa de Mejoramiento del Profesorado, en el que se establece que para poder tener un cierto reconocimiento académico, es necesario dedicar tiempo a la docencia, la investigación y la tutoría, lo cual es difícil para los bibliotecarios, quienes tienen que dedicar extensas horas al trabajo administrativo.

5.2.7 Papel de las asociaciones bibliotecarias

En México, no se cuenta con una asociación de bibliotecarios que integre los esfuerzos de los profesionales de la bibliotecología de nivel académico de todo el país. Existe la Asociación Mexicana de Bibliotecarios, AMBAC, pero dentro de ella no existe una sección que represente específicamente los intereses o dé convergencia e impulso a proyectos específicos relacionados con las bibliotecas universitarias, a pesar de que éstas, como ya se ha mencionado, constituyen el sector más desarrollado, dentro del universo de bibliotecas mexicanas.

Lejos se ve la posibilidad de contar con una asociación como la ACRL en los Estados Unidos, con una enorme cohesión al interior del gremio bibliotecario, así como una fuerte influencia para incidir en las grandes decisiones que se toman en materia de la educación superior en todo ese país.

El CONPAB-IES es un grupo de directores de sistemas bibliotecarios bastante consolidado, próximo a cumplir 25 años de haberse integrado. Sin embargo, no existe entre esta asociación y los rectores una comunicación cercana y permanente; como sí se da en países como Chile y España; probablemente esta es una de las razones por la que los proyectos que se propone esta asociación regularmente llevan demasiado tiempo para traducirse en resultados.

Es notoria también la falta de interrelación de las asociaciones bibliotecarias con las de otras áreas del conocimiento, incluyendo con otros profesionales de la educación. Son muy recientes los esfuerzos que El Colegio Nacional de Bibliotecarios y el CONPAB-IES han desarrollado para acercarse a las representaciones de los CIEES y de los organismos acreditadores.

5.2.8 La presión de los organismos acreditadores

Las agencias acreditadoras han jugado un papel relevante en el fomento de tareas de alfabetización informativa en las universidades en el caso de Estados Unidos. La Middle States Association of Colleges and Schools, fue la primera en afiliarse al National Forum on Information Literacy y en 1994 desarrolló un estándar sobre alfabetización informativa redactado de la forma siguiente:

Todas las instituciones deberán fomentar el uso óptimo de sus recursos de aprendizaje a través de estrategias diseñadas para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus competencias informativas –la capacidad para localizar, evaluar y utilizar información para constituirse en aprendedores independientes. Deberá de promoverse el uso de un amplio rango de recursos extra clase para la enseñanza y el aprendizaje. Es esencial tener un activo y continuo programa de orientación e instrucción bibliográfica para acceder a la información, desarrollado en forma colaborativa y con el apoyo de la planta docente, bibliotecarios, directores de programas académicos y otros proveedores de información.³¹⁰

³¹⁰ Comisión on Higher Education. *Information Literacy, Lifelong Learning in the Middle States Region*; 1995. Citado por Eisenberg, Michael B., Carrie A. Lowe and Kathleen L. Spitzer, *Op. Cit.* p. 28-29

En México, el proceso que se ha dado para la consolidación de las instancias que participan en la evaluación y acreditación de la calidad académica, ha tenido un auge espectacular, acelerado por la entrada del país a procesos de apertura internacional. Sin embargo, todavía se requiere más tiempo para crear y consolidar la infraestructura necesaria: Por ejemplo, se necesita capacitar a más evaluadores; se requiere ir acumulando una mayor experiencia en esta tarea; algunas áreas del conocimiento aún no cuentan con organismos acreditadores reconocidos; se necesita igualmente avanzar en el desarrollo de instrumentos que apoyen la labor de la evaluación. Entre estos instrumentos, será necesario desarrollar mejor la manera de evaluar los esfuerzos institucionales por formar individuos capaces de aprender a lo largo de toda la vida, por medio de sus programas de desarrollo de competencias informativas.

Es lógico suponer que las autoridades educativas y los miembros del personal académico presentarán alguna resistencia a observar o tomar como guía estándares que ellos perciban como que fueron desarrollados por bibliotecarios, sobre temas que tienen que ver con la educación. Es por eso que es muy necesario que los CIEES y los organismos acreditadores adopten un documento que plantee un conjunto de estándares en materia de competencias informativas, aunque además de eso es sin duda necesario un esfuerzo más profundo y permanente.

5.3 Viabilidad y pertinencia

Una vez expuestos los elementos que favorecen o limitan la consolidación de programas de educación de usuarios, así como la posibilidad de que se implemente el uso de estándares, se concluye que las condiciones son propicias para ambos casos, aunque será un proceso cuyos resultados se irán viendo sobre la marcha, pues todavía requerirá de bastante tiempo para llegar a verlo consolidado en todo el ámbito de la educación superior del país.

La orientación de los procesos educativos hacia modelos centrados en competencias y la adopción de sistemas de evaluación apoyados con estándares se instaló en Estados Unidos en relativamente poco tiempo, gracias al interés y a la fuerte inversión realizada por los diferentes niveles de gobierno. En el caso de los estándares para evaluar las competencias informativas, se percibe que su conocimiento y uso se extendió en otros países, de forma más rápida y definitiva, en gran parte gracias a la importancia que ya se brindaba a los programas de alfabetización informativa, pero también gracias a la fortaleza que ya tenían las instituciones que las promovieron, como es el caso de la ACRL.

En México, actualmente es fuerte el apoyo del gobierno federal a modelos educativos orientados a la formación a través de competencias y a la consecuente evaluación de los avances con apoyo de estándares. Se espera que esto produzca que en poco tiempo sea más común observar exámenes normalizados y otras formas de aplicar los estándares en la evaluación de la educación. Sin embargo, se requerirá de un enorme compromiso y esfuerzo por parte de los profesionales de la bibliotecología tanto para que se extiendan y consoliden los programas de alfabetización informativa, como para que se conozcan las bondades de utilizar estos instrumentos.

En pocas palabras, se percibe un entorno crecientemente favorable para la educación centrada en las competencias, incluyendo para los programas de desarrollo de competencias informativas, así como para su evaluación a través de un conjunto de estándares y, por tanto, para la construcción e implantación de estándares encaminados a apoyar la evaluación de las competencias informativas. Esto último, sin embargo, habrá que considerarlo como un proceso a mediano plazo, y siempre y cuando se logre una participación decidida por parte de la comunidad bibliotecaria del país.

5.4 Recomendaciones generales

Como se manifestó en la parte introductoria de este documento, se estableció que al final de la investigación se generarían una serie de recomendaciones generales que puedan orientar a las instituciones cuando pretendan establecer programas de desarrollo de competencias informativas y mecanismos para evaluar los resultados. En los siguientes párrafos, se presentan las recomendaciones más importantes.

1. Es necesario que las instituciones empiecen, sino lo han hecho aún, a apoyar los programas encaminados a lograr que los estudiantes desarrollen las competencias para aprender a lo largo de toda la vida, entre las que se encuentran las que les permiten hacer un aprovechamiento óptimo de la información.
2. La importancia de que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para manejar adecuadamente la información debe quedar registrada en documentos estratégicos institucionales, como la misión y visión, así como el perfil general de los egresados.
3. La implementación de programas de desarrollo de competencias informativas se debe plantear con una visión integral, estableciendo que se trata de un proyecto en el que deben participar todos los miembros de la institución, pero definiendo al mismo tiempo, con el mayor detalle posible, la responsabilidad que corresponde a cada una de las áreas.
4. Todas las IES deben tratar de cumplir al menos con los puntos considerados en las *Normas para bibliotecas de Instituciones de Educación Superior e Investigación*, en lo que se refiere al apartado de Educación de los usuarios de la información.

5. Las autoridades universitarias deben convocar a reuniones de reflexión a representantes de las áreas académicas, las áreas de apoyo y las áreas administrativas, para diseñar juntos un plan estratégico que lleve a lograr la implementación de programas que garanticen el desarrollo de las competencias informativas de los estudiantes.
6. El inventario de las competencias informativas con las que la institución trabajará, con una visión a mediano plazo, debe salir idealmente de una lluvia de ideas planteadas por los profesores y el personal de bibliotecas, de acuerdo con sus experiencias y el conocimiento de la realidad de la institución. En la medida de lo posible, debe consultarse también a empleadores y a estudiantes egresados.
7. Después, se puede complementar haciendo una confrontación con lo que proponen otros conjuntos de estándares, como pueden ser los mexicanos, los de la ACRL, o el del consorcio de universidades australianas.
8. Una vez identificados los estándares más necesarios, a través de un ejercicio participativo y con la formalidad adecuada, debe procederse a darles el carácter de norma, estableciendo metas con referentes temporales.
9. Al integrar un conjunto de estándares, tomados de los modelos ya existentes o contruidos desde la nada, la institución debe buscar que al darles la categoría de normas, estos estándares se constituyan en un factor de motivación para los miembros de la comunidad académica, a través de su traducción en metas posibles y al mismo tiempo retadoras.
10. La institución debe permitir y alentar que a partir de su modelo de normas sobre competencias informativas, y siempre y cuando se garantice el

cumplimiento de los estándares generales adoptados, las diversas áreas disciplinarias de la universidad desarrollen versiones especiales para sus estudiantes, en atención a las diferencias culturales, de estilo, diferencias en cuanto al tipo de información que más utilizan, entre otras.

11. Las instituciones deben apoyar la elaboración de estudios que permitan obtener un diagnóstico más preciso sobre la situación que guardan los estudiantes con respecto a sus competencias para manejar información.
12. Una competencia que no aparece en ningún conjunto de estándares sobre competencias informativas, es la que tiene que ver con el manejo de información en inglés, sin embargo, es importante que no quede excluida y que las instituciones sigan buscando la manera de que esta competencia se desarrolle entre los miembros de su comunidad de aprendizaje.
13. Si la institución tiene pretensiones de proyectarse internacionalmente, es importante conocer cómo es que algunos organismos acreditadores extranjeros promueven y evalúan los programas de educación de los usuarios de la información.
14. Los esfuerzos institucionales en materia de programas de educación de usuarios, deben atender, por una parte, las carencias con las que llegan los estudiantes de nuevo ingreso, así como las que se van arrastrando al paso de su formación. Sin embargo, el propósito final debe ser tratar de que llegue un momento en que en cada materia que se imparta en la institución existan actividades que obliguen a los estudiantes a poner en práctica las competencias informativas.
15. Cuidando siempre hacer primero un análisis y una evaluación, las instituciones deben buscar estar al pendiente de lo que sucede en el entorno internacional en estos programas, para tratar de aprovechar

después estas experiencias. Las competencias para manejar eficientemente información pueden considerarse como competencias generales, lo que implica que muy posiblemente las experiencias recabadas en otras latitudes puedan aprovecharse.

16. Las universidades deben promover continuamente la importancia de las competencias generales, de manera que los estudiantes otorguen su aceptación a los cursos, talleres y alguna otra actividad relacionada con el desarrollo de competencias informativas en las que puedan participar.
17. Desde el momento en que un estudiante busca incorporarse a un programa académico, se le debe informar sobre el perfil de egreso que se tiene contemplado en ese programa, incluyendo las competencias generales que se espera caractericen a los egresados. Esta información debe repetirse en el momento de la inducción a los estudiantes de nuevo ingreso y a lo largo de su carrera.
18. La institución debe elaborar folletería atractiva en la que se informe y recuerde sobre la importancia que las competencias para manejar información tendrán en la formación del estudiante y se le anime a desarrollarlas para poder participar más activamente en la comunidad académica a la que se ha incorporado. Esta información debe estar también disponible en diferentes formatos y puesta al alcance de los estudiantes y maestros en diferentes medios y momentos, como en páginas seleccionadas del portal web de la institución, los anuarios estudiantiles, etc.
19. La institución debe asegurarse que los profesores reciban la capacitación y actualización necesarias para que puedan entender y participar en la promoción y enseñanza de las competencias informativas más completas.

Los profesores no podrán participar activamente en estos programas si no reciben una adecuada capacitación.

20. Los programas de desarrollo de competencias informativas significan un activo importante para la institución; por tanto, es un logro que debe destacarse en los informes, así como ante instancias evaluadoras y acreditadoras.

CONCLUSIONES GENERALES

La investigación permitió obtener respuesta a las grandes interrogantes que se plantearon al principio de la misma. Los resultados proporcionan un contexto a los modelos de estándares sobre competencias informativas de estudiantes universitarios, lo que hace posible tener una mayor certeza sobre sus orígenes, sus alcances y también sus limitaciones. A continuación se mencionan las conclusiones más importantes derivadas de esta investigación.

Ante el crecimiento del conocimiento y el alto grado de incertidumbre frente al futuro, muchos programas universitarios han puesto énfasis en que los estudiantes egresen con una serie de competencias generales, de aplicabilidad en una diversidad de situaciones y contextos. Una de estas competencias es la que se relaciona con el manejo eficiente de información, la cual aparece mencionada en muchos estudios realizados por organismos con presencia internacional, asociaciones o autores individuales como una de las competencias generales más importantes para los egresados. Esto lleva a considerar que existen ciertas competencias genéricas relacionadas con el manejo de información que son comunes para estudiantes de cualquier país y de cualquier área del conocimiento.

El contar con las competencias necesarias para manejar la información, es un factor fundamental para que los estudiantes universitarios aseguren el éxito en su vida académica, determinada por nuevos entornos y nuevas modalidades para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero más aún, son necesarias para su éxito profesional y personal, pues les permitirán aprender a lo largo de toda la vida.

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la explosión informativa, fueron dos factores que colaboraron en gran medida a que

se diera el proceso de globalización que ahora parece inevitable; igualmente, fueron factores que propiciaron la necesidad de implementar programas tendientes a desarrollar las competencias necesarias para manejar la información. Por tanto, es lógico y coherente encontrar que un conjunto de normas y estándares determinados para evaluar las competencias informativas de estudiantes universitarios, pueda tener muchos aspectos en común y grandes posibilidades de ser útil a estudiantes universitarios de diferentes latitudes del mundo, unidos por los procesos de globalización y por la necesidad común de aprovechar la información.

Los modelos de normas y estándares sobre competencias informativas definen cuáles son las características de una persona que puede hacer un manejo eficiente de la información, así como los indicadores que permitirán evaluar el grado de avance alcanzado en el dominio de estas competencias. Se trata de instrumentos de trabajo, referentes que ayudan a evaluar los resultados de una labor de corto, mediano y largo alcance, instrumentos que pueden ser utilizados tanto por los profesores, como por los estudiantes y otras figuras que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son útiles para diseñar programas y guiar todo el proceso de desarrollo de competencias informativas, incluyendo la evaluación.

Las normas y estándares establecen un perfil ideal; brindan una visión con base en los resultados de un proceso, pero no pretenden imponer un modelo de enseñanza y, mucho menos, una forma de ser y de pensar; ni coartar la individualidad de quienes se guían por estos estándares. Por el contrario, las normas y estándares, en el caso particular de las que se relacionan con el manejo efectivo de la información, ayudan a que los estudiantes desarrollen las competencias que les permitirán ser más autosuficientes y más libres.

Las bibliotecas cuentan entre sus principales activos con la capacidad para establecer procesos ordenados, lo cual se logra en gran medida gracias al uso de

estándares. Por lo anterior, la adopción de modelos estandarizados no es algo novedoso, ni tampoco algo que pueda resultar complicado de aceptar para los centros de información. Sin embargo, las normas o estándares sobre competencias informativas deben ser vistos como instrumentos de utilidad para toda la institución y no solamente para las bibliotecas.

Los diferentes modelos de normas y estándares que hasta el momento se han desarrollado por las mayores asociaciones de bibliotecarios del mundo en torno a competencias informativas, coinciden en los principales puntos a considerar y evaluar. Lo anterior es natural, pues finalmente lo que buscan es brindar indicadores para determinar si los estudiantes, y cualquier otra persona, tienen la capacidad de plantear y llevar a buen término una investigación, mediante la utilización efectiva de los recursos informativos. Puede decirse entonces que los estándares principales sobre competencias informativas pueden aplicarse universalmente, e incluso a personas con diferentes niveles de formación académica.

A través de este estudio pudo encontrarse que los términos “norma” y “estándar” tienen una diversidad de cargas semánticas, especialmente en español. El hecho de que se haya evitado por mucho tiempo el uso de la palabra “estándar”, sustituyéndola por “norma”, ha favorecido la idea de que ambos términos significan lo mismo y, por tanto, se ha alentado una reacción de rechazo a los estándares, considerando erróneamente que implican una imposición, pues tienen carácter de obligatorio. Es necesario trabajar en borrar esta imagen equivocada, buscando que se entienda que los estándares son modelos que sirven de guía y solamente tendrán el carácter de norma cuando así lo decidan los miembros de una asociación o de una institución, una persona, un país, etc.

La construcción o adopción de estándares y normas sigue un proceso que requiere tiempo; desde que se establece la necesidad, se proponen, se prueban

en forma selectiva, se aceptan, se validan por un organismo con autoridad en el tema, se publican y divulgan, pueden pasar años. Un conjunto de estándares debe redactarse de forma muy cuidadosa, pensando en que será de utilidad por un período de tiempo razonable. Sin embargo, estos documentos tampoco son definitivos; por el contrario, debe buscarse su revisión y actualización constante.

Las normas o estándares como las que se generaron por la American Association of School Libraries, por la Association of College and Research Libraries, el Council of Australian University Libraries y los desarrollados en México, tienen muchos elementos perfectibles, e incluso es conveniente que se establezcan mecanismos para su revisión periódica, pero pueden utilizarse para que a partir de ellas las instituciones de educación superior definan sus propios estándares y diseñen programas de trabajo, sus estrategias y metas que respondan a sus peculiaridades.

Al utilizar un modelo de estándares para propósitos de diseñar programas o para fundamentar sus evaluaciones diagnósticas, formativas o sumativas, los bibliotecarios están aprovechando una estrategia e instrumentos concebidos originalmente por educadores. Las asociaciones bibliotecarias que las originaron aprovecharon experiencias y conocimientos derivados de prácticas que ya se habían extendido en el campo educativo. De hecho, los estándares sobre competencias informativas no necesariamente deben considerarse como estándares de las bibliotecas, pues en realidad la alfabetización informativa es un área de estudio multidisciplinar. Puede decirse que la evaluación con base en estándares es centralmente un tema pedagógico.

Al participar en el fortalecimiento integral de las competencias informativas, el bibliotecólogo se constituye en un educador; esta función, sin embargo, no es reciente, antes de que se diera a conocer la evaluación de la educación con base en estándares, ya los bibliotecólogos estaban realizando actividades tendientes a

lograr que los usuarios no sólo tuvieran acceso a materiales y contenidos, sino que lograran aprovechar la información.

En los momentos actuales, la participación de los bibliotecólogos como docentes es fundamental para lograr que se consoliden los programas de educación de los usuarios de la información. Esto no significa que deba desligarse de las funciones tradicionales como integrador y organizador de información y proveedor de servicios con base en estos recursos.

Realizar esta investigación implicó adentrarse en áreas de conocimiento diferentes a la bibliotecología. Esto es cada vez más necesario, los especialistas de la información deben distinguirse por su capacidad para interactuar cotidianamente con personas de las más diferentes formaciones académicas y servir de enlace para promover la transdisciplinariedad. Sin duda, de manera especial debe establecer una muy buena comunicación con la gran cantidad de profesionistas de diversa extracción que están unidos por la preocupación y el tema común de la educación; de esta manera se podrá incidir con mayores probabilidades de éxito en lograr que los usuarios de la información puedan desarrollar las competencias para transformarla en nuevos conocimientos.

Integrar y publicar un conjunto de estándares es un paso importante, pero no es suficiente, tanto en un contexto nacional, regional o institucional. Es necesario acompañar esta acción con el desarrollo de otros documentos y una serie de acciones de apoyo; se requiere igualmente la conjugación de una diversidad de factores y esfuerzos convergentes.

A lo largo de esta investigación se identificó una enorme cantidad de peculiaridades de los estudiantes universitarios mexicanos, de los profesores y de las características en las que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las universidades, pero ninguna de ellas puede considerarse como

impedimento para que puedan tomarse como referencia y guía los modelos de estándares sobre competencias informativas desarrollados hasta el momento. Por el contrario, ante la diversidad de situaciones que puede haber en las instituciones, en los estudiantes, en las condiciones en que se trabaja, etc., los estándares ofrecen un elemento de estabilidad y de constancia, que favorece la planeación y desarrollo de programas en este tema.

Las condiciones actuales del país, en su relación con el contexto internacional, así como los planes contemplados y registrados en los documentos estratégicos generales y de la educación superior en particular, son muy propicias para el desarrollo de la educación con base en competencias y, por ende, para la adopción de modelos y sistemas de estándares sobre diversas áreas del conocimiento, incluyendo sobre las competencias necesarias para hacer un aprovechamiento efectivo de los bienes informativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, Martín. *Enciclopedia del idioma: diccionario histórico y moderno de la lengua española, siglos XII al XX; etimológico, tecnológico, regional e hispanoamericano*. Madrid: Aguilar, 1982. 3 v.

American Council on Education. *A Brief Guide to U. S. Higher Education*. Washington: ACE, 2001. 62 p.

American Library Association *ALA Standards Manual*. 2003. [En línea] <http://www.ala.org/ala/ors/standardsa/standardsmanual/manual.cfm#1.1> (Consultada el 20 de junio de 2008).

American Library Association. *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington: ALA, 1989. [En línea] <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.cfm> (Consultada el 20 de septiembre de 2007).

American Library Association. *A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy : Final Report*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 1998.

American Library Association. "School Librarians Unveil First-ever National Standards for Information Literacy". *Teacher Librarian*, Vol. 26, No. 1, Sep/Oct 1998, 1 p.

American National Standards Institute. "Frequently Asked Questions". [en línea] http://www.ansi.org/about_ansi/faqs/ (Consultada 20 de abril de 2005).

Angulo Marcial, Noel. "Normas en competencias informativas". *Biblioteconomía y Documentación*, No. 11, diciembre 2003, [En línea]: http://www2.ub.es/bid/consulta_articulos.php?fichero=11angul1.htm (Consultada el 21 de junio de 2004).

Arp, Lori. "An Introduction to Learning Theory". En: Branch, Katherine, et al. *Sourcebook for Bibliographic Instruction*. Chicago: ACRL, 1993, pp. 5-15.

Asociación de Bibliotecarios de Instituciones de Enseñanza Superior y de Investigación. *Reglamento, normas y código de préstamo interbibliotecario*. México: ABIESI, 1976.

Asociación Mexicana de Internet. AMIPCI. *Hábitos de los usuarios de Internet en México 2009*. México: AMIPCI, 2010. [En línea]

<http://www.amipci.org.mx/temp/Estudiofinalversion1110-198933001274287495OB.pdf>

(Consultada el 22 de julio de 2011).

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. *Consolidación y avance de la educación superior en México: elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES, [2006]. 273 p.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. *Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior a la ANUIES*. México: ANUIES, 2002. (Colección documentos). (página electrónica). <http://www.anui.es.mx> [Consultada el 20 de octubre de 2004].

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES, 2000. 260 p.

Association of American Colleges and Universities. *Liberal Education Outcomes: A Preliminary Report on Student Achievement*, Washington: AACU, 2005. 20 p.

Association of College and Research Libraries. *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*, 2003.

Association of College and Research Libraries. *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries*. Chicago: ACRL, 2003.

Association of College and Research Libraries. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education: Standards, Performance Indicators, and Outcomes*. Chicago: ACRL, ALA, 2000. 8 p. (En línea) <http://www.ala.org/acrl/ilstandar> [Consultada en septiembre, 2007].

Association of College and Research Libraries. "Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la educación superior." Trad. de Cristóbal Pasadas Ureña. Publicado en: Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, Año 15, Número 60, septiembre, 2000. [En línea] <http://www.aab.es> (Consultada el 18 de junio de 2002).

Association of Colleges and Research Libraries. *Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarians*, 2001. [En línea]. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/objectivesinformation.cfm> (Consultada el 10 de septiembre de 2008).

Association of College and Research Libraries. *Standards for College Libraries, 1995 edition*. Final version approved by the ACRL Board and the ALA Standards Committee, February 1995. Printed in C&RL News, April 1995, 12 p.

Association of College and Research Libraries. *Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators*, 2007. [En línea].

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/profstandards.cfm> (Consultada el 15 de febrero de 2008).

Avery, Elizabeth Fuseler, ed. *Assessing Student Learning Outcomes for Information Literacy Instruction in Academic Institutions*. Chicago: ALA: ACRL, 2003. 299 p.

Bahr, Alice H. ed. *Future Teaching Roles for Academic Librarians*. New York: Harrison Press, 2000. 99 p.

Bailac, Assumpta. "Usuarios y profesionales de la biblioteca en el contexto de la nueva sociedad de la información". En: Rivera, María de los Angeles y Sergio López Ruelas, comps. *La calidad de los sistemas de información al servicio de la sociedad. Memorias del XI Coloquio Internacional de Bibliotecarios*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2005. pp. 21-35.

Baines, Lawrence A. and Gregory Kent Stanley. "The iatrogenic consequences of standards-based education", *The Clearing House*, Vol. 79, No. 3, Jan-Feb 2006. p.119-123.

Bainton, Toby. "Information literacy and academic libraries: the SCONUL approach (UK/Ireland)". *67th IFLA Council and General Conference*. Boston: August 16-25, 2001.

Barraza Ozuna, Alan Josué, et al. "Nueva pedagogía: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento". *Enlace. Expresiones de la Sociedad Civil*. Vol. 4, No. 4, abril-junio de 2006. [En línea]. http://www.organizacionessociales.segob.gob.mx/UAOS-Rev4/nueva_pedagogia.html. (Consultada el 18 de abril de 2008).

Bawden, David. "Revisión de los Conceptos de Alfabetización Informativa y Alfabetización Digital." Trad. de Piedad Fernández y José A. Gómez Hernández. *Anales de Documentación*, No. 5, 2002, pp. 361-408. [En línea] <http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0521.pdf> (Consultada el 8 de enero de 2008).

Bell, Daniel. "Gutenberg and the Computer: on Information, Knowledge and other Distinctions. 1985, citado por Duff, Alistair S. *Information Society Studies*. London: Routledge, 2000, 204 p. (Routledge Research in Information Technology and Society).

Bopp, Richard. E. y Linda C. Smith, comps. *Introducción general al servicio de consulta: libro de texto para el estudiante de bibliotecología y manual para el bibliotecario de consulta*. México: UNAM: Alfagrama: IC, 2000. 420 p.

Bowden, John and Ference Marton. *The niversity of Learning*. London: Kogan Page, 2000. 310 p.

Bredillet, Christophe N. "Genesis and Role of Standards: Theoretical Foundations and Socio-economical Model for the Construction and Use of Standards", *International Journal of Project Management*. No. 21, 2003, pp. 463–470.

Breivik, Patricia Senn. "Information Literacy for the Skeptical Library Director." *IATUL Conference Proceedings, Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia, 3rd - 7th July, 2000: Virtual Libraries: Virtual Communities*. [En línea] http://iatul.org/conference/proceedings/vol10/papers/breivik_full.html (Consultada el 16 de noviembre de 2006).

Breivik, Patricia Senn. "Librarians as More (Far More) Than Teachers", Abstract. Ponencia presentada en *Creating Knowledge III: Information Literacy, Bridging the Gap between Teaching and Learning - Promoting the Educational Role of the Librarian*. Akureyri, Iceland: September 25-26, 2003.

Breivik, Patricia Senn. *Student Learning in the Information Age*. Phoenix: American Council on Education: Oryx Press, 1998. 173 p. (Series on Higher Education).

Bruce, Christine Susan. "Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior". *Anales de documentación*, No. 6, 2003, pp. 289-294.

Bryden, Alan. "International Standards Contribute Positively to Global Issues". [En línea] <http://www.iso.org/iso/en/commcentre/> (Consultada el 20 de abril de 2005).

Bundy, Alan, ed. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards, and Practice*. 2nd. ed. Adelaida: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. 52 p.

Bustos González, Atilio. "Estándares para bibliotecas universitarias: una herramienta para la mejora de la calidad. Ponencia presentada en I Seminario Internacional de Bibliotecología y Ciencias de la Información, Lima, 29-31 de mayo de 2008.

Caffarella, Edward P. "The New Information Literacy Standards for Student Learning: Where Do They Fit with Other Content Standards". "*SITE 98: Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (9th, Washington, D. C., March 10-14, 1998) 5 p.

Calva González, Juan José. "El conocimiento de las necesidades de información del usuario como base para el desarrollo de normas de alfabetización informativa". En: Lau, Jesús y Jesús Cortés, Comps. *Normas de alfabetización informativa para el aprendizaje*. Ciudad Juárez, Chih: UACJ, 2004. p.145-163.

Calva González Juan José. "Las necesidades de información de la comunidad académica como base en el desarrollo de colecciones." En: Negrete, Carmen, Coord. *Primer Seminario Internacional sobre Desarrollo de Colecciones*. México: UNAM, 1998, p. 47-56.

Campbell, Sandy. "Defining Information Literacy in the 21st Century". World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council 22-27 August 2004, Buenos Aires, Argentina. [En línea] <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf> (Consultada el 8 de septiembre de 2004),

Carabell, Jim: "Confessions of a Reluctant Standard-Bearer". *Focus on Basics: Connecting Research and Practice*, Vol. 3, Issue C, Sept. 1999.

Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

Casillas, Miguel, Ragueb Chain y Nancy Jácome. "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana". *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVI, No. 142, Abril-Junio de 2007, pp. 7-29.

Catts, Ralph and Jesus Lau. *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO, 2008. 46 p.

Chevillote, Sylvie, Coord. *La formation a la maitrise de l'information a l'heure européenne: problemes et perspectives*. [Paris]: Ecole Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques, 2003. pp. 24-25.

Clark, Burton R. 1983, *El sistema de la educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, UAM-A, Nueva Imagen, Universidad Futura, 1983.

Club de la Efectividad. "Comunidad, dos maneras". Publicación 283-3, 22 de septiembre de 2004.

Comisión Europea. *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura, 2001. 47 p.

Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. *Estándares para bibliotecas universitarias chilenas*. 2a. ed. Santiago: Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Comisión Asesora de Bibliotecas y Documentación, 2003. 46 p.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. *Encuesta Nacional de Lectura*. México: El Consejo, 2006. 257 p.

Consejo para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior. *Diagnóstico de los sistemas bibliotecarios de las instituciones de educación superior participantes en el CONPAB-IES*. México: CONPAB-IES, 2005. 61 p.

Consejo para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior. *Normas para bibliotecas de Instituciones de Educación Superior e Investigación*. Guadalajara: CONPAB-IES, 2005. 46 p.

Cortés, Jesús. "El desarrollo de competencias informativas en estudiantes universitarios a través de un curso con valor en créditos" *Biblios*, No. 29, Jul-Dic 2007. [En línea] <http://www.revistabiblios.com/ojs/index.php/biblios/article/view/13/19> (Consultada el 17 de junio de 2008).

Cortés, Jesús y Candelario Ruiz. "Justificación". En: *Modelo educativo: Visión 2020. Versión intermedia*, 2000. 170 p.

Council of Australian University Librarians. *Information Literacy Standards*. Canberra: CAUL, 2001. 30 p. [En línea] <http://www.anu.edu.au/caul/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc> (Consultada el 18 de julio de 2007).

De los Santos, Eliezer y Graciela Cordero. "El conocimiento sobre los estudiantes de los EE. UU.: 30 años de investigación educativa. Entrevista con Alexander Astin". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3, No. 1, 2001.

De Rosa, Cathy, Lorcan Dempsey and Alane Wilson. *The 2003 OCLC Environmental Scan Pattern Recognition : a Report to the OCLC Membership*. Dublin, Ohio: OCLC Online Computer Library Center, 2004. 149 p.

Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo 21 presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana, 1996.

Díaz Barriga, Angel. "Educar en la era de la información". En: Añorve Guillén, Martha Alicia y Elsa M. Ramírez Leyva, comps. *Los grandes problemas de la información en la sociedad contemporánea: Memoria del XIX Coloquio Internacional de Investigación Bibliotecológica y de la Información, 28, 29 y 30 de agosto de 2001*. México: UNAM, 2002. 252 p. (Sistemas bibliotecarios de información y sociedad).

Díaz-Guerrero, Rogelio. *Psicología del mexicano: descubrimiento de la etnopsicología*. 6ª. ed. México: Trillas, 1994. 412 p.

Díaz Mata, Alberto y Gerardo Ochoa. "Características del modelo educativo UACJ". Ciudad Juárez: mecanografiado, 1999. 7 p.

Diccionario de la lengua española. 20^a. ed, Madrid: Espasa-Calpe, 1984.

Diccionario jurídico mexicano. México: Editorial Porrúa, 2001. 2302 p.

Doyle, Christina. S. *Outcome Measures for Information Literacy within the National Educational Goals of 1990*. In: *Final Report to National Forum on Information Literacy*. Flagstaff, Az.: National Forum on Information Literacy, 1992. 18 p.

Duff, Alistair S. *Information Society Studies*. London: Routledge, 2000, 204 p. (Routledge Research in Information Technology and Society).

Edmonds, Leslie, Frances F. Jacobson y Ellen D. Sutton. "Los servicios de consulta a grupos especiales". En: Bopp, Richard E. y Linda C. Smith, Eds. *Introducción general al servicio de Consulta*. México: UNAM, CUIB, Información Científica Internacional, Alfagrama, 2000. 420 p.

Eisenberg, Michael. "A Big6 Skills Overview", 2001 [en línea]. Consultada en: <http://www.big6.com/> (Consultada el 28 de junio de 2005).

Eisenberg, Michael, Carrie A. Lowe and Kathleen L. Spitzer. *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. 2nd. Ed. Wesport: Libraries Unlimited, 2004. 408 p.

ERIC. *Thesaurus*. [en línea] <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&pageLabel=Thesaurus&nfls=false> (Consultada el 22 de noviembre de 2007).

Escudero Amaro, Silvia Gloria. Integración del Modelo de Desarrollo de Habilidades Informativas: Caso UACH. Chihuahua: El autor, 2007. 100 p. (Tesis de maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información).

Estévez García, Jesús Francisco y María Jesús Pérez García. *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. México: ANUIES, 2007. 425 p.

Evers, Frederik T., James C. Rush and Iris Berdrow. *The Bases of Competence: Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Josey-Bass Publishers, 1998. xxviii, 273 p.

Farber, Evan. "College Libraries and the Teaching/Learning Process: a 25 Year reflection". *The Journal of Academic Librarianship*, Vol. 25 No. 3, May, 1999. Pp. 171-177.

Flynn, Pat, et al. *Applying Standards-based Constructivism: A Two-Step Guide for Motivating Middle and High School Students*. Larchmont, NY: Eye on Education, 2004. 187 p.

Foster, Nancy Fried and Susan Gibbons. *Studying Students: The Undergraduate Research Project at the University of Rochester*. Chicago: ACRL, 2007. 90 p.

Fransman, Jude. *Understanding Literacy: a Concept Paper*. Paris: UNESCO, 2005. 31 p.

Gabelnick, Faith, et al. *Learning Communities: Creating Connections Among Students, Faculty, and Disciplines* (New Directions for Teaching and Learning, no. 41 Spring 1990, San Francisco: Jossey-Bass, Inc., 1990): 107 p.

Garay Sánchez, Adrián de. *En el camino de la universidad*. México: UAM: Ediciones Eon, 249 p. *Consumo Cultural*, México: Ediciones Pomares, 2004. 302 p.

Garay Sánchez, Adrián de. *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES, 2001. 238 p. (Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones).

Gill, Judith I. y Lilian Alvarez de Testa. *Entendiendo las diferencias: Un ensayo sobre la educación superior en México y los Estados Unidos*. Boulder, CO: Comisión Interestatal para la Educación Superior del Occidente de los Estados Unidos, 1996. 44 p. ("Entendiendo las diferencias". Serie de cuadernos de trabajo sobre la educación superior en México y los estados Unidos).

Goodson, Carol. F. *The Complete Guide to Performance Standards for Library Personnel*. New York: Neal-Schuman Publishers, 1997. 209 p.

Grant, Gerald, et al. *On Competence. A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*. San Francisco: Jossey –Bass Publishers, 1977.

Grassian, Esther S. and Joan R. Kaplowitz. *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*, 2001. Citado por Abby Kasowitz-Scheer and Michael Pasqualoni. *Information Literacy Instruction in Higher Education: Trends and Issues*. Washington: Office of Educational Research and Improvement, 2002. Eric Digest.

Hernández Salazar, Patricia. *La formación de los usuarios de información en instituciones de educación superior*. México: UNAM, 1998. (Cuadernos; 4. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas). 70 p.

Hernández Salazar, Patricia. "Normas y formación de usuarios". Ponencia presentada en XXXVI Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía, 4 al 6 de mayo del 2005, Ixtapa, Zihuatanejo, Gro.

Hernández Salazar, Patricia. "Las tecnologías de información y los paradigmas de la disciplina bibliotecológica y de información". En: Almada de Ascencio Margarita, Et al. *Contribución al desarrollo de la sociedad del conocimiento*. México: CUIB, 2002, p.256-257.

Honoré, Bernard: *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea Ediciones, 1980. 176 p.

Hopmann, Stefan T. "On the Evaluation of Curriculum Reforms" *J. Curriculum Studies*, 2003, Vol. 35, No. 4, pp. 459–478.

Houston, James E. *Thesaurus of ERIC Descriptors*. Phoenix, AZ: Oryx Press, 1995. xxxvi, 704 p.

Iannuzzi, Patricia. Entrevista por Jesús Cortés, vía correo electrónico, enero 15 de 2006.

Iannuzzi, Patricia. "We Are Teaching, But Are They Learning?: Accountability, Productivity and Assessment". *Journal of Academic Librarianship*, Vol. 25, No. 4, Julio de 1999.

International Committee for Information Technology Standards. [En línea] <http://www.incits.org/> (Consultada el 28 de abril de 2005).

IFLA. *Comité Presidencial de la IFLA para la Agenda Internacional sobre la Alfabetización a lo Largo de la Vida. Informe Final*. 2005. 17 p. Trad. de Cristobal Pasadas. [En línea] http://travesia.mcu.es/documentos/alfabetizacion_inf_ifla.pdf (Consultada el 3 de diciembre de 2006).

INEGI. *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información y comunicaciones en los hogares*. Aguascalientes: INEGI, 2008.

INEGI. "Indicadores seleccionados de la Red Nacional de Bibliotecas" [En línea] <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mcu101&s=est&c=3128> (Consultada el 18 de Enero de 2008).

Intersegmental Committee of the Academic Senates of the California Community Colleges, the California State University, and the University of California. *Academic Literacy A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*. Sacramento, Calif: Intersegmental Committee of the Academic Senates, 2002. 88 p.

James, Henry and Lyn Hay. "Beyond the Bibliographic Paradigm: User Education in the Information Age". *60th IFLA General Conference - Conference Proceedings - August 21-27, 1994*. 10 p.

Kapitzke, Cushla. "Information Literacy: a Positivist Epistemology and Politics of Outformation. *Educational Theory*. Vol. 3, No. 1, Winter 2003. pp. 37-53.

Kasowitz-Scheer, Abby and Michael Pasqualoni. *Information Literacy Instruction in Higher Education: Trends and Issues*. Washington: Office of Educational Research and Improvement, 2002. Eric Digest.

Kendall, John S. y Robert J. Marzano. *Content Knowledge: A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education*. 2nd. ed. Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratory, 1997. 651p.

Kirsch, Irwin S. et al. *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries: Results from PISA 2000*. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2002. 262 p.

Kuhlthau, Carol C. "Information Search Process: a Summary of Research and Implications for School Library Media Programs". *School Library Media Quarterly*, vol. 22, No. 1, fall 1989. p. 19-25. [En línea] <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selectkuhlthau2.cfm> (Consultada el 7 de junio de 2008).

Kuhlthau, Carol C. *Seeking meaning: a Process Approach to Library and Information Services*. Norwood, N. J.: Ablex, 1993. 247 p.

Lafon, Felicia Suila Kimo. *A Comparative Study and Analysis of the Library Skills of American and Foreign Students at the University of Michigan*. Ann Arbor: UMI Dissertation Services, 1999. 209 p.

Lafuente, Ramiro. *Los sistemas bibliotecológicos de clasificación*. México: UNAM, 1993. 112 p.

Lamata Comanda, Rafael y Rosa Domínguez Aranda, Coords. *La construcción de procesos formativos en Educación no formal*. Madrid: Narcea, 2003. 333 p.

Latapí, Pablo. "Conferencia Magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana (22 de febrero de 2007)*". *Reencuentro: análisis de problemas universitarios*. (México: D. F.) No, 50, Dic. 2007, pp. 15-20.

Latapí, Pablo. "Por la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: "La indispensable evaluación para lograr una educación de calidad". *Al Día: pulso industrial de México*, año 10, No. 108, octubre de 2002, p. 10-22.

Lau, Jesús. *Directrices internacionales para la alfabetización informativa. Propuesta*. México: Mecanuscrito, 2004.

Lau, Jesús. "Información: insumo básico del aprendizaje". En: Martha Alicia Añorve y Elsa M. Ramírez Leyva, comps. *Los grandes problemas de la información en la sociedad contemporánea: Memoria del XIX Coloquio Internacional de Investigación Bibliotecológica y de la Información*. (28, 29 y 30 de agosto de 2001). P. 51-78.

Lau, Jesús. coord. *Information Literacy: an International State-of-the-Art Report*, 2nd. Draft, 2007. [En línea] <http://www.infolitglobal.info/> (Consultada el 20 de enero de 2008)

Levine, Arthur. "How the Academic Profession Is Changing", *Daedalus*, vol. 126, No. 4, Fall 1997. 10 p.

Lindauer, Bonnie Gratch. "The Three Arenas of Information Literacy Assessment", 2004. *Reference & User Services Quarterly*. Vol. 44, No. 2, Invierno 2004. pp. 122-129.

Longman Advanced American Dictionary. Essex, England: Longman, 2000. 1,746 p.

Mani, Nandita. "On My Mind: from Information Literacy to Information Fluency". *American Libraries*, February 2004. p. 30.

"MARC Standards". [En línea]. <http://www.loc.gov/marc/marc.html> (Consultada el 28 de marzo de 2005).

Marín Marín, Alvaro. "La influencia de los sistemas universitarios de Norteamérica en la educación superior mexicana". [En línea] <http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/Marin.htm> (Consultada el 23 de Febrero de 2005).

Martínez Arellano, Filiberto Felipe. "Educación, información y bibliotecas." En: Añorve Guillén, Martha Alicia y Elsa M. Ramírez Leyva, comps. *Los grandes problemas de la información en la sociedad contemporánea: Memoria del XIX Coloquio Internacional de Investigación Bibliotecológica y de la Información, 28, 29 y 30 de agosto de 2001*. México: UNAM, 2002. 252 p. (Sistemas bibliotecarios de información y sociedad).

Martínez Carballo, Nuria. "Sugiere OCDE a México invertir más en educación", *El Universal*, 23 de Enero de 2008.

Marzano R. J., D. J. Pickering and J. McTighe. *Assessing Student Outcomes*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994. 138 p.

Marzano, Robert J. and John S. Kendall. *The Fall and Rise of Standards-Based Education: A National Association of State Boards of Education (NASBE) Issues in Brief*, 1997. [En línea]. http://www.mcrel.org/PDF/Standards/5962IR_FallAndRise.pdf (Consultada el 9 de febrero de 2008).

Mattelart, Armand. "La sociedad de la información, concepto anterior a Internet". *El Financiero*, lunes 4 de diciembre de 2000.

Maughan, Patricia David. "Assessing Information Literacy among Undergraduates: A Discussion of the Literature and the University of California-Berkeley Assessment Experience". *College & Research Libraries*, January 2001, p. 71-85.

McGregor, Joy H. "How do We Learn". En: Stripling, Barbara K. ed. *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practices*. Englewood, Co.: Libraries Unlimited, 1990. pp. 25-53.

México. Presidencia de la República: "El Presidente Calderón en la Entrega de Resultados de la Prueba ENLACE 2007", [En línea]. <http://www.presidencia.gob.mx/buscador/?contenido=31487#b4> (Consultada el 22 de febrero de 2008).

México. Presidencia de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: La Presidencia, 2007. 323 p.

México. Secretaría de Educación Pública. *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior*. México. SEP, 2008.

México. Secretaría de Educación Pública. *Informe nacional sobre la educación superior en México*. México: SEP, 2003. 151 p. [En línea] <http://www.iesalc.unesco.org/ve/programas/nacionales/mexico/Informe%20Nacional%20Mexico.pdf> (Consultada el 12 de enero de 2008).

México. Secretaría de Educación Pública. *Modelo Educativo para el Siglo XXI. Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica*. México: SEP, 2004. 48 p.

México. Secretaría de Educación Pública. *Programa sectorial de educación superior, 2007*. México: SEP, 2007. 64 p.

Middle States Commission on Higher Education. *Developing Research & Communication Skills Guidelines for Information Literacy in the Curriculum*. Philadelphia, Pa: Middle States Commission in Higher Education, 2003. 8 p.

Modelo educativo UACJ visión 2020. Ciudad Juárez: UACJ, 2000. 73 p.

Modelo educativo: Visión 2020. Versión intermedia. Ciudad Juárez: UACJ, 2005. 170 p.

Morales, Estela. "Los retos que la sociedad de la información presenta a la universidad y sus bibliotecas". En: María de los Angeles Rivera, Comp. *Vinculación de las bibliotecas y la academia: un esfuerzo compartido*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2004. pp. 73-85, 74-75.

Moreno Bayardo, María Guadalupe. "El desarrollo de habilidades como objetivo educativo: una aproximación conceptual". *Educación*, Nueva Época, Num. 6, Julio-Septiembre, 1998. [En línea] <http://educar.jalisco.gob.mx/06/6habilid.html> (Consultada el 16 de noviembre del 2006).

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO, 1999. 60 p. Consultada en línea.

Nakamura, Shigehiro. *The New Standardization: Keystone of Continuous Improvement in manufacturing*. Portland; Norwalk: Productivity Press, 1993, 268 p.

National Council of Teachers of English. *21st-Century Literacies*, Urbana, Ill: NCTE, 2007. 8 p. [En línea] <http://www.ncte.org/library/files/Publications/Newspaper/Chron1107ResearchBrief.pdf> (Consultada el 15 de enero de 2008)

National Forum on Information Literacy. *A Progress Report on Information Literacy: an update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Chicago: NFIL, 1998. [En línea] www.ala.org.

Nolla, María, Jorge Palés y Arcadi Gual. "Desarrollo de las competencias profesionales", *Educación Médica*, Vol. 5, No. 2, 76-81,

Normas sobre alfabetización informativa en educación superior: declaratoria. Comp. por Jesús Cortés, et al. Ciudad Juárez: UACJ, 2002,

OCLC. *College Students' Perceptions of Libraries and Information Resources. A Report to the OCLC Membership*. Dublin, OH: OCLC, 2005. 100 p.

OCLC. *Sharing, Privacy and Trust in Our Networked World. A Report to the OCLC Membership*. Dublin, Ohio: Online Computer Library Center, 2007. 280 p.

OECD. *Motivating Students for Lifelong Learning*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2000. 198 p.

OECD. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World Executive Summary*. 2007. [En línea] <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf> (Consultada el 5 de diciembre de 2007).

OECD. *Thematic Review of Tertiary Education. Mexico Country Note*. S. L.: OECD, 2006. 104 p. [En línea] <http://www.oecd.org/dataoecd/22/49/37746196.pdf> (Consultada el 2 de enero de 2007).

OECD. *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. 2005. [En línea] <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (Consultada el 23 de febrero de 2008).

Ortega y Gasset, José. "Misión del bibliotecario". En su *Misión del bibliotecario y otros ensayos*. 2ª. Ed. Madrid: Revista de Occidente, 1967. pp. 209-234.

Owusu-Ansah, Edward K., "Debating Definitions of Information Literacy: Enough is Enough!". *Library Review*, Vol. 55, No. 6, 2005, pp. 366-374.

Palomo López R., J. Ruiz Palmero, J. y J. Sánchez Rodríguez. *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Andalucía: Consejería de Educación, 2006, p.

Pantzar, E. "Knowledge and Wisdom in the Information Age", *Foresight/ the Journal of Futures Studies, Strategic Thinking and Policy*, Vol.02, no.02, apr. 2000. pp. 230-236

Pérez Medina, Evelyn. "Las inteligencias múltiples y las destrezas de información en el escenario educativo: una perspectiva interdisciplinaria." *Revista Puertorriqueña de Bibliotecología y Documentación*, Vol. 4, abril 2002.

Project SAILS (Standardized Assessment of Information Literacy Skills), Kent State University. 2000-2008. [En línea] <https://www.projectsails.org>. (Consultada el 23 de febrero de 2008)

Radcliff, Carolyn J. *et al. A Practical Guide to Information Literacy Assessment for Academic Librarians*, Westport, Connecticut: Libraries Unlimited, 2007. 180 p.

"Recursos lingüísticos para profesionales de las bibliotecas y la documentación (Español-inglés)". [En línea]. <http://eubd1.ugr.es/> (Consultada el 19 de marzo de 2005).

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 20ª. Ed. Madrid: Real Academia Española, 1984. 2 v.

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. [En línea] <http://www.rae.es/> (Consultada 19 de marzo de 2005)

Red de Bibliotecas Universitarias. *Normas y directrices para bibliotecas universitarias y científicas*. España: REBIUN, 1997. [En línea] <http://www2.uji.es/rebiun/normasbibliotecas.html> (Consultada el 12 de enero de 2004).

Relatoría: taller la metodología Tuning para el análisis de comparabilidad de programas educativos. Reunión de CUMEX celebrada en San Luis Potosí, 2 y 3 de mayo de 2005. [en línea] <http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/relatoriaTALLER.pdf> (Consultada el 22 de noviembre de 2005)

Reitz, Joan M. *ODLIS —Online Dictionary for Library and Information Science*. [En línea] <http://lu.com/odlis/search.cfm> (Consultada el 20 de junio de 2008).

Reeves, D. B. *101 Questions & Answers about Standards Assessment and Accountability*. Denver: Advanced Learning Press, 2001. 189 p.

Ribeiro, Darcy. "La universidad latinoamericana y el desarrollo social". En S.M. Lispet y A.E. Solari; Comps. *Elites y desarrollo en América Latina*, 2da. Ed. Buenos Aires: Paidós, 1971. Citado por Tünnermann.

Rice, Mary Lynn. and J. D. Racine. "The Role of Academic Librarians in the Era of Information Technology". *Journal of Academic Librarianship*. January, 1997.

Rodríguez Gallardo, Adolfo. "Normalización: ¿por qué? y ¿para qué?". *XXXVI Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía*. (Iztapa-Zihuatanejo, 4 al 6 de mayo del 2005).

Rodríguez Gallardo, Adolfo. "¿Qué evaluar de los sistemas de información al servicio de la sociedad?". En: Rivera, María de los Angeles y Sergio López Ruelas, comps. *La calidad de los sistemas de información al servicio de la sociedad. Memorias del XI Coloquio Internacional de Bibliotecarios*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2005. p. 117-131.

Sánchez Díaz, Marlery. "Algunos apuntes teórico-conceptuales sobre la identificación y normalización de las competencias informacionales". Ponencia presentada en *INFO 2008, Congreso Internacional de Información*. (La Habana Cuba, abril 21-25 de 2008).

Sánchez, Luis Alberto. *La universidad Latinoamericana*. Estudio completo. Guatemala: Editorial Universitaria de Guatemala, 1949. P. 10 y 11. Citado por Carlos Tünnermann Bernheim. *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL, 2003. 287p.

Saunders, Laura. "Regional Accreditation Organizations' Treatment of Information Literacy: Definitions, Collaboration, and Assessment", 2007. *The Journal of Academic Librarianship*, Vol. 33, No. 3, May 2007, pp 317–326 317, p. 321.

Schmoker, Mike and Robert J. Marzano. "Using Standards and Assessments: Realizing the Promise of Standards-Based Education", *Educational Leadership*.

Vol. 56, No. 6, March. 1999. [En línea]. <http://mikeschmoker.com/promise.html>. Consultada el 9 de febrero de 2008).

SCONUL. *Learning Outcomes and Information Literacy*. London: SCONUL: Higher Education Academy, 2004. 76 p.

SCONUL. *Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura de SCONUL*. 1999.

Senkus, Linda. "Standards in Libraries and Information Centers". *Encyclopedia of Libraries and Information Sciences*. 2nd. Ed. New Yor; Marcel Dekker, 2003. pp. 2737-2741.

Silva Montes, César. "Constructivismo y evaluación. Una reflexión", En: *Revista de las Fronteras*, Publicación Estacional de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Año 2, No. 5, Verano de 2006. pp. 10-12.

Snively, Loanne. "Information Literacy Standards for Higher Education: An International Perspective" *67th IFLA Council and General Conference*. Boston: August 16-25, 2001.

Sonntag, Gabriela. "Report on the National Information Literacy Survey". *C&RL News*. November 2001, pp. 996-1001.

Southern Association of Colleges and Schools. *Principles of Accreditation. Foundations for Quality Enhancement*, 2001. 40 p. [En línea] <http://www.sacscoc.org/pdf/PrinciplesOfAccreditation.PDF> (Consultada el 18 de junio de 2008) p. 26.

Spivak, Steven M. and F. Cecil Brunner. *Standardization Essentials*. New York: Marcel Dekker, 2001. 315 p.

Stoffle, Carla J. "Literacy 101 for the Digital Age". *American Libraries*; Vol. 29, No. 11, Dec 1998, p. 46-48.

Suárez-Orozco, Marcelo M. ed. *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley: The University of California Press: Ross Institute, 2007. 317 p.

The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. New York: Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, 1998. 54 p. [En línea] <http://www.sunysb.edu/boyerreport> (Consultada el 16 de noviembre de 2006).

Thompson, Spenser *Information Literacy Meeting of Experts*. Prague, the Czech Republic, September 20-23, 2003. Conference Report, 2003. 31 p.

Thomas, James A. "Foreword". En: Spivak, Steven M. and F. Cecil Brunner. *Standardization Essentials* New York: Marcel Dekker, 2001. 315 p., pp. v-vi.

Tiscareño Arroyo, Ma. Lourdes. Evaluación del impacto de un curso de acceso a la información, impartido a estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Monterrey: El autor, 2007. 183p. (Tesis de maestría en Ciencias de la Información y Administración del Conocimiento).

Tocatlian, Jacques. "Formación de usuarios de la información: programas, problemas y perspectivas". En: *Boletín de la UNESCO para las bibliotecas*, 1978. p. 382. Citado por Hernández Salazar, Patricia. *La formación de los usuarios de información en instituciones de educación superior*, 1998. 70 p (Cuadernos; 4. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas).

Tovoté, Christina. "Customer or Refined Student? Reflections on the Customer " Metaphor in the Academic Environment and the new Pedagogical Challenge to the Libraries and Librarians". *67th IFLA Council and General Conference*. Boston, MA., August 16-25, 2001. 8 p.

Tuckett, Harold W. and Carla J. Stoffle. "Learning Theory and the Self-Reliant Library User". *RQ* 24, No. 58, fall, 1984.

Tünnerman Bernheim, Carlos. *La educación superior frente al cambio*. San José, C. R.: CSUCA, 1997. 232 p.

Tünnermann Bernheim, Carlos. *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL, 2003. 287p.

UEALC. "Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y El Caribe", s.f. [En línea] <http://sesic3.sep.gob.mx/uealc/> (Consultada el 24 de enero de 2008).

UNESCO. "Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción". *Confluencia*. (México, D. F.) No. 68, octubre de 1998. Pp. 16-22.

UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO, 2005, 240 p. [En línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> (Consultada en febrero de 2007)

UNESCO. *La UNESCO y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*. Paris: UNESCO, 2002. [12p.].

Unión de Universidades de América Latina. "Datos históricos", s.f. [En línea] <http://www.udual.org/DelaUDUAL.htm> (Consultada el 15 de Enero de 2008).

U. S. Department of Labor. *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000*. Washington: U. S. Department of Labor, 1991. 36 p.

Valdés, Luigi. *Conocimiento es futuro: hacia la sexta generación de los procesos de calidad*. México: CONCAMIN, 1998. 419 p.

Vega, Guadalupe. "Diagnóstico de habilidades informativas en alumnos egresados del bachillerato en México". Ponencia presentada en el V Encuentro de DHI. Ciudad Juárez, Chih., 18 al 20 de octubre del 2006.

Wang, Rui. "The Lasting Impact of a Library Credit Course". *Portal: Libraries and the Academy*, Vol. 6, No. 1, 2006, pp. 79–92.

Webber, Sheila. "LILAC Report: SCONUL seven pillars new edition #lilac11". *Information Literacy Weblog*. 24 de abril de 2011. [En línea]. <http://information-literacy.blogspot.com/2011/04/lilac-report-sconul-seven-pillars-new.html>. (Consultada el 20 de julio de 2011).

Wilson, Lizabeth A. "La instrucción como servicio de consulta" En: Bopp, Richard. E. y Linda C. Smith, comps. *Introducción general al servicio de consulta: libro de texto para el estudiante de bibliotecología y manual para el bibliotecario de consulta*. México: UNAM: Alfagrama: IC, 2000. 420 p., pp. 101-126.

Wilson, Lizabeth A. "What a Difference a Decade Makes: Transformation in Academic Library Instruction". *Reference Services Review*. Vol. 32, No. 4, Dec. 2004, p. 338-346.

Wisconsin Educational Media Association. *Information Literacy: A Position Paper on Information Problem-Solving*. Madison: WEMA, 1993. 6 p.

Young, Heartsill, Ed. *Glosario ALA de Bibliotecología y Ciencias de la Información*. Madrid: Diaz de Santos, 1988. 473 p.

Zemelman, Steven, Harvey Daniels and Arthur Hyde. *Best Practice: Today's Standards for Teaching and Learning in America's Schools*, 3rd. Ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2005. 336 p.

ANEXOS:

1. Acrónimos utilizados
2. Ejemplo de estándares desarrollados estándares desarrollados para estudiantes de educación básica e intermedia, que pueden considerarse antecedente de los publicados por la ACRL en el año 2000
3. Declaratoria del 3er. Encuentro de DHI

Anexo 1. Acrónimos utilizados

(Solamente se incluyen los que se utilizan en al menos una ocasión sin el nombre completo adjunto)

- AASL. American Association of School Libraries (EUA)
- ABIESI. Asociación de Bibliotecas de Instituciones de Enseñanza Superior y de Investigación
- ACRL. Association of College and Research Libraries (EUA)
- AECT. Association of Educational Communications and Technology (EUA)
- ALA. American Library Association (EUA)
- AMIPCI. Asociación Mexicana de Internet
- ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (México)
- CAUL. Council of Australian University Libraries
- CONACULTA. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (México)
- CONPAB-IES. Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior (México)
- ENLACE, Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
- ERIC. Education Resources Information Center
- EUA. Estados Unidos de América
- FIMPES. Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
- FOMES: Fondos para la Modernización de la Educación Superior
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (México)

- IES. Instituciones de Educación Superior
- IFLA. International Federation of Library Associations and Institutions
- MSCHE. Middle States Commission on Higher Education
- OCLC. Online Computer Library Center
- OECD. Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico
- PISA. Programme for International Students Assessment
- SACS. Southern Association of Colleges and Schools (EUA)
- SAILS. Standardized Assessment of Information Literacy Skills
- SCANS. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills
- SCONUL. Society of College, National and University Libraries (Reino Unido)
- SES. Sistema de Educación Superior
- TIC. Tecnologías de la Información y de la Comunicación
- UACJ. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
- UDUAL. Unión de Universidades de América Latina
- UEALC. Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y El Caribe
- UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Anexo 2. Ejemplo de estándares desarrollados para estudiantes de educación básica e intermedia, que pueden considerarse antecedente de los publicados por la ACRL en el año 2000

Se presentan en forma de rúbrica y fueron tomados de:

Marzano, Robert J., Debra Pickerin, Jay McTighe. *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Virginia: ASCD, 1993, 138 p.

En esta obra, los autores identifican 5 categorías de estándares sobre competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida:

6. Estándares sobre pensamiento complejo
7. Estándares sobre el procesamiento de la información
8. Estándares sobre la comunicación efectiva
9. Estándares sobre la cooperación/colaboración
10. Estándares sobre hábitos mentales efectivos

Pp. 18-19

Solamente se presenta complete la categoría 2:

Information processing standards

A. I find meaning in information and then combine and organize information to make it useful for my task.

- 4 I find useful and accurate meaning in information I gather for my task. I understand meanings in information that other people do not see. I then combine and organize information in my own way to express certain ideas.
 - 3 I find useful and accurate meaning in information I gather for my task, and I combine and organize information so that it makes sense.
 - 2 I make errors when I look for meaning in information that I gather for my task, and I combine the information inaccurately or in a way that makes it confusing.
 - 1 I make major errors when I look for meaning in information that I gather for my task, and I do not combine or organize information.
-

B. I use a variety of methods and resources when gathering information for my task.

- 4 I use important information resources and useful methods when I gather information for my task. I even find resources that other people don't think of or don't know about. My methods are unusual but effective.
 - 3 I use important information resources and useful methods when I gather information for my task.
 - 2 I miss some important information resources and fail to use some of the best methods when I gather information for my task.
 - 1 I do not use important information resources or the best methods when I gather information for my task.
-

C. I accurately determine how valuable specific information may be to my task.

- 4 I accurately determine how valuable specific information may be to my task, explaining in detail how and why the information would be useful and whether it is believable. My explanation shows that I understand well the kind of information needed for my task.
 - 3 I accurately determine how valuable specific information may be in my task. I explain how it would be useful and whether it is believable.
 - 2 I make some errors when I determine how valuable specific information may be to my task and explain how useful and believable it is.
 - 1 I do not determine how valuable specific information may be to my task, or I make many major errors when I explain how the information may be useful or whether it is believable.
-

D. I recognize when more information is needed and explain how the new information would improve the completed project.

- 4 I recognize when more information is needed, even when other people may think the project is fine. I explain how the completed project would benefit from additional information and I describe exactly what information is needed. I then find the information.
- 3 I recognize that more information would make the completed project better and explain how additional information would improve it. I then find the information.

- 2 I do not recognize when a project needs more information. Even if I decide more is needed, I do not find the needed information.
- 1 I do not try to recognize when a project needs more information.

pp. 122 y 123

Anexo 3. Declaratoria del 3er. Encuentro de DHI

Normas sobre

ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR



DECLARATORIA

**Tercer Encuentro sobre
Desarrollo de Habilidades Informativas**

Redactada con
propuestas de todos los participantes por:

**Jesús Cortés, Diana González, Jesús Lau,
Ana Lilian Moya, Alvaro Quijano,
Lourdes Rovalo y Saúl Souto**

Ciudad Juárez, Chihuahua, México, octubre 11, 2002

El desarrollo de habilidades informativas (DHI) tiene un alto impacto en el desempeño del estudiante universitario. Un alumno que tiene competencias informativas cuenta con las bases para involucrarse activamente en los procesos de asimilación, creación y transmisión del conocimiento, elementos que le permiten crecer intelectualmente y tener éxito en su formación y en su vida profesional. Un ciudadano con competencias informativas, de igual forma, tiene mayores posibilidades de colaborar en la construcción de un país intelectualmente más capaz.

La tarea de facilitar el desarrollo de habilidades informativas debe ser una función primaria de toda institución académica, donde la biblioteca, en conjunto con los diversos actores del quehacer educativo, requiere establecer programas para formar egresados con este tipo de competencias. En esta tarea, el personal bibliotecario debe,

por tanto, trabajar conjuntamente con los docentes, especialmente los facilitadores de cursos sobre métodos de investigación, de idiomas, de habilidades de cómputo y con los profesores involucrados en el desarrollo de las competencias básicas del profesional universitario. Igualmente, el profesional de la información debe establecer alianzas con departamentos académicos, autoridades educativas, agrupaciones del ramo (ANUIES, FIMPES), asociaciones profesionales, asociaciones de bibliotecarios (AMBAC, CONPAB-IES), colegios profesionales de las diversas disciplinas, academias científicas, organismos evaluadores (CIEES), instancias acreditadoras (INEE), entes certificadores y con proveedores de servicios y productos informativos, entre otros.

Esta Declaratoria tiene como objetivo ser una simiente para el desarrollo de normas sobre competencias informativas en educación superior. El presente documento también se asume como un instrumento dinámico, que podrá cambiar y ajustarse, de acuerdo a la retroalimentación que proporcionen los especialistas del tema y las organizaciones relevantes del campo educativo y de la información.

Los asistentes al Tercer Encuentro Sobre DHI consideran que las siguientes ocho competencias informativas generales, así como las 45 habilidades específicas derivadas, constituyen un esquema válido, que podrá ser tomado como referencia por las IES del país para establecer sus propias visiones y metas en materia de competencias informativas para sus egresados.

A continuación se enumeran las competencias identificadas, seguidas por una breve descripción de cada una de ellas, más las habilidades asociadas con aquéllas:

I. Comprensión de la estructura del conocimiento y la información

El alumno comprenderá cual es el ciclo de la información, en el que se considera su generación, tratamiento, organización y diseminación, por lo que será capaz de:

1. Conocer los procesos de generación, tratamiento, organización y diseminación de la información.
2. Diferenciar entre conocimiento e información.
3. Distinguir las diferencias entre los distintos tipos y categorías de fuentes de Información.
4. Conocer y comprender las características y valor instrumental de los diversos tipos y formatos de información disponibles.
5. Conocer y explicar la importancia de acudir a más de una fuente de información.
6. Identificar los elementos que le dan al conocimiento un carácter de científico.

II. Habilidad para determinar la naturaleza de una necesidad informativa

Esta habilidad es la más relacionada con la capacidad individual de expresar una necesidad informacional y comunicarla a otra persona o transmitirla a un sistema manual o automatizado de datos. Poniendo en práctica esta habilidad, el estudiante será capaz de:

1. Ordenar sus ideas con claridad y plantearse preguntas sobre el tema que investiga, sea éste algo simple o complejo.
2. Asociar el tema o pregunta con palabras y conceptos jerarquizados, que expresen la temática de investigación y establezcan sus alcances y limitaciones.
3. Precisar los objetivos de su necesidad informativa para determinar la información a buscar y la forma en que la utilizará.
4. Calcular el tiempo que se dedicará a la búsqueda de información, en función del tiempo total asignado a la investigación.

III. Habilidad para plantear estrategias efectivas para buscar y encontrar información

La búsqueda de información inicia a partir de una clara definición y delimitación de la necesidad informativa; después de esto, el estudiante debe diseñar estrategias de búsqueda, entendidas como procesos ordenados que, al ser aplicados maximizan las probabilidades de éxito en la obtención de la información. Esta habilidad supone que el alumno sea capaz de:

1. Conocer la terminología básica, relacionada con los recursos, medios, formas de organización y los servicios de una biblioteca universitaria.
2. Considerar que la información se encuentra en lugares y medios diferentes, incluso más allá del entorno de la biblioteca.
3. Aplicar el conocimiento y el criterio para determinar cuáles son las mejores fuentes de información.
4. Comprender la lógica y la estructura de las principales fuentes de información en su área, tales como índices, catálogos de bibliotecas y portales digitales, entre otros.
5. Utilizar el lenguaje apropiado, así como los conocimientos y las habilidades para consultar los recursos informacionales.

IV. Habilidad para recuperar información

Una vez localizada e identificada la información requerida, el estudiante debe tener las destrezas y los conocimientos necesarios para obtenerla; por lo que debe ser capaz de ejecutar una estrategia de recuperación ante instituciones, sistemas de información e individuos. Para ello, el estudiante debe ser capaz de:

1. Determinar las fuentes y repertorios primarios, secundarios y terciarios.
2. Conocer los diversos medios de almacenamiento físico y virtual de la información (bibliotecas, centros de investigación, organismos nacionales e internacionales y redes, entre otros).
3. Conocer las potencialidades que le dan a una búsqueda en línea el uso de la lógica booleana.

4. Identificar los mecanismos de transmisión de información utilizados por las diferentes fuentes.
5. Identificar con rapidez los planteamientos más importantes incluidos en un texto.
6. Acceder a la información, realizando los trámites necesarios para allegársela ante las personas u organismos que la produzcan, distribuyan o posean.
7. Recuperar la información que requiere en los distintos formatos.

V. Habilidad para analizar y evaluar información

Para que el individuo pueda analizar y valorar convenientemente la información que recupera, se requiere una serie de conocimientos y habilidades que estén enmarcados dentro del alcance y profundidad de su investigación o curiosidad intelectual. Para ello, el estudiante debe ser capaz de:

1. Confrontar la información que encuentra con sus necesidades de información.
2. Reconocer la autoridad, objetividad y veracidad de la información recuperada.
3. Evaluar igualmente la actualidad y el grado de especialización de la información.
4. Distinguir rápidamente un hecho respaldado con datos objetivos de una opinión.
5. Identificar los elementos que le dan a una publicación el carácter de académica.
6. Saber que los elementos que le dan más valor a un recurso están ligados principalmente a su contenido y no necesariamente al formato en que éste se presenta.
7. Combinar el uso adecuado de estos criterios con habilidades de razonamiento, que le permitan identificar, en el menor tiempo posible, los elementos más importantes de cada recurso informativo.
8. Revisar y replantear el problema de información y, cuando sea necesario, realizar los ajustes a las estrategias de búsqueda.

VI. Habilidad para integrar, sintetizar y utilizar la información

El estudiante debe desarrollar la capacidad de incorporar la información obtenida a los conocimientos previos y la habilidad para relacionarlos con diferentes campos temáticos y disciplinarios. En esta competencia, el estudiante debe ser capaz de:

1. Tomar de la información los aspectos que le sean relevantes.
2. Traducir el nuevo conocimiento a su propio lenguaje.
3. Dominar una técnica que le permita manejar ordenadamente las ideas y planteamientos obtenidos en sus lecturas, entremezclándolas con las suyas propias.
4. Sintetizar la información obtenida tomando en cuenta las fortalezas, debilidades y limitaciones de ésta.

5. Aplicar de manera natural los nuevos conocimientos a su proceso de toma de decisiones y a la elaboración de trabajos académicos, entre otros.
6. Procesar la información para poder comunicarla, de acuerdo con los fines que tenga en mente.

VII. Habilidad para presentar los resultados de la información obtenida

El individuo debe desarrollar la capacidad para comunicarse correctamente en forma oral y escrita, lo que supone la habilidad de comprender la información que recibe, así como la competencia de saber expresar lo que piensa en forma lógica y con el vocabulario apropiado. Resulta indispensable para la vida escolar, profesional y personal que el estudiante sea capaz de:

1. Identificar a qué audiencia está dirigido su mensaje.
2. Conocer cómo estructurar ordenadamente sus ideas.
3. Saber cómo formular un documento en sus diferentes tipos, como pueden ser ensayos, reseñas, resúmenes, reportes, Etc.
4. Determinar el estilo más utilizado en su área de conocimiento para redactar y para citar.
5. Aplicar las técnicas adecuadas para la presentación de la información.

VIII. Respeto a la propiedad intelectual y a los derechos de autor

Las ideas, conceptos y teorías de otros individuos deben ser respetados como una práctica común, por lo tanto el estudiante debe tener como principio y práctica:

1. Respetar la propiedad intelectual de otros autores.
2. Conocer y respetar los principios de la Ley Federal del Derecho de Autor, tanto los derechos morales como los patrimoniales.
3. Aplicar las diversas formas de citar las fuentes consultadas, en el contexto de un trabajo,
4. Conocer y aplicar el manejo de los elementos para integrar una bibliografía.

Los participantes en la integración de estas normas hacen un llamado a bibliotecarios, profesionales de la información y de la educación, autoridades y a todos los interesados en el tema, para que promuevan su divulgación y las aprovechen en la definición de las normas que respondan a las particularidades de sus instituciones.

Atentamente,

Los asistentes y participantes del Tercer Encuentro Sobre Desarrollo de Habilidades Informativas.

NOTA:

Siglas utilizadas:

AMBAC. Asociación Mexicana de Bibliotecarios, A. C.

ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

CIEES. Consejo Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior

CONPAB-IES. Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior

FIMPES. Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior

IES. Instituciones de Educación Superior

INEE. Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.