

LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA INFORMACIÓN EN VENEZUELA: UNA MIRADA COMPARATIVA DESDE SUS DISEÑOS CURRICULARES

JOHANN PIRELA MORILLO

jpirela@luz.edu.vj

TANIA PEÑA VERA

tanielirena@yahoo.com

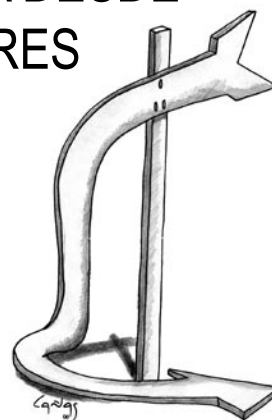
La Universidad del Zulia.

Maracaibo, Edo. Zulia.

Venezuela.

Fecha de recepción 29-11-05

Fecha de aceptación 11-01-06



Resumen

El artículo presenta las características de la formación del profesional de la información en Venezuela, partiendo de una investigación comparativa sobre los diseños curriculares de las carreras de Bibliotecología y Archivología que se ofrecen en dos universidades del país: La Universidad Central de Venezuela y la Universidad del Zulia. La investigación, que se enmarca en un estudio más amplio¹, considera como punto de partida las tendencias que se han proyectado para la educación superior del siglo XXI y los desafíos que la sociedad actual le plantea a la formación de estos profesionales. Se utiliza el método deductivo por medio del cual se derivan categorías y propiedades que se sistematizan en un instrumento de registro y cotejo de contenidos, y posteriormente se comparan los diseños mencionados sobre la base de las categorías y propiedades elaboradas. Los principales resultados revelan que la formación de profesionales de la información en Venezuela está basada en modelos academicistas. Igualmente, se debe profundizar en la construcción de fundamentos teleológicos, axiológicos y realizar estudios de mercado conjuntos para sustentar empíricamente los diseños curriculares y avanzar hacia procesos de formación que se muevan entre lo global y lo local, ya que se trata de formar profesionales de la información para un mismo país, pero en un contexto cada vez más marcado por la globalidad.

Palabras clave: formación del profesional de la información, Universidad Central de Venezuela, Universidad del Zulia.

Abstract

INFORMATION PROFESSIONAL'S EDUCATION IN VENEZUELA: A COMPARATIVE LOOK FROM THEIR CURRICULAR DESIGNS

The article presents the characteristics of information professional's education in Venezuela from a comparative research on the curricular designs of Bibliotecology and Archival majors offered in two universities around the country: Universidad Central de Venezuela and Universidad del Zulia. Framed within a much wider study¹, the research considers as a starting point the expected trends for 21st century university education, and the challenges today's society poses to these professionals' education. The deductive method is used, by which categories and properties stem from, both systematized in a record tool and content comparison. Then, the previous designs are compared on the basis of the categories and properties developed. The main results show that information professional's education in Venezuela is based on academic models. Also, it is necessary to study in depth teleological and axiological grounds' construction, and to carry out joined market studies to empirically support curricular designs and move forward towards education processes that move within global and local environments. Since the idea is to educate information professionals for the country, but at the same time in a more globalized context.

Key words: information professional's education, Universidad Central de Venezuela, Universidad del Zulia.



n el artículo se caracteriza la formación del profesional de la información, mediante la revisión, análisis y comparación de los diseños curriculares de las licenciaturas en Bibliotecología y Archivología de las dos universidades venezolanas que cuentan con carreras en el área. Tal es el caso de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad del Zulia.

Para abordar el estudio, se utilizó el método deductivo y comparativo, según el cual, primero, se formula un supuesto general, del que luego se derivan argumentos, categorías de análisis y propiedades, para después comparar sus grados de inclusión en los diseños mediante la identificación de la presencia o la ausencia, lo cual se registró en una lista de cotejo.

Las categorías y propiedades elaboradas y sistematizadas en la lista, se construyeron sobre la base de la caracterización de las tendencias que se han proyectado para la educación superior del siglo XXI y los rasgos que definen a la cibernética, entendida como sociedad del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje.

Luego de comparar los diseños curriculares de bibliotecología y archivología, a la luz de las tendencias educativas del siglo XXI y los rasgos de la cibernética; se llega a la conclusión de que la formación de profesionales de la información en Venezuela debe profundizar en la construcción colectiva de una teoría pedagógica que considere fundamentos de gestión articulados a los diseños. Igualmente, se deben construir fundamentos teleológicos, axiológicos y asumir una concepción curricular compatible con las ideas de transdisciplinariedad, cooperación e intercambio, lo cual se apoya en la conformación de redes de conocimiento, de aprendizaje e investigación.

También se requiere avanzar hacia mecanismos de evaluación institucional con miras a promover la acreditación nacional e internacional de los planes y programas educativos de las Escuelas de Bibliotecología y Archivología del país, garantizando con ello una educación de calidad y más pertinente.

Tendencias educativas del siglo XXI

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

Ante lo cual, expertos de la Educación Superior de todo el mundo elaboraron el también conocido documento: Declaración Mundial sobre la Educación Superior, suscrito en 1998 en París. La Declaración recoge los grandes desafíos y las tendencias educativas que deben ser incorporadas en los currículos para la formación de los cuadros profesionales que se requieren, con el propósito de impulsar un desarrollo humano y social sostenible, tendencias que deben ser consideradas en los procesos de diseño y reforma curricular de las licenciaturas del área de bibliotecología, archivología y ciencia de la información.

La Comisión Nacional de Currículo de Venezuela (CNC) (2001) se ha hecho eco de estos planteamientos y ha elaborado también un documento, en el que se exponen los lineamientos para la transformación de la educación superior venezolana, con base en los principios generales que la UNESCO y otros expertos han formulado, en relación con el rumbo que la educación superior debe tomar frente a las exigencias de una sociedad cada vez globalizada y fundada en el conocimiento.

Tales tendencias pueden sintetizarse de la siguiente manera:

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

1. El currículo como concreción de una teoría pedagógica y como un plan en permanente construcción

En cuanto a entender el currículo como concreción de una teoría pedagógica, se tiene la visión de Fló-

rez (2002) para quien el currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, que se inspira en un modelo pedagógico orientador de las acciones. Este planteamiento rebasa la tradicional concepción del currículo como sólo plan de estudios, para pasar a verse como una acción deliberada que se manifiesta o no en la acción del docente, del estudiante y de la institución. Por esta razón, puede alinearse a las necesidades de la sociedad o estar totalmente distanciada de ellas. Esta complejidad es la que hace definir al currículo como hipótesis de trabajo.

Un currículo así entendido toma en cuenta la filosofía de gestión de la institución, los fundamentos teleológicos; es decir, qué concepción se tiene de la educación y que fines se pretenden lograr, y los fundamentos axiológicos en que se inspira la formación, los cuales conducen a preguntarnos por el tipo de sujeto que se quiere formar.

Según Morin (1999), el currículo es un proceso que permite superar lo previsto, medible y repetitivo hacia lo flexible, lo incierto, lo complejo, lo circular. De acuerdo con esta visión, el currículo deberá ser ecologizante, por cuanto sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio cultural, social, económico, político y, por supuesto, natural. Esta concepción del currículo, nos lleva a plantear proyectos educativos basados en procesos cognitivos e interpretación de situaciones problemáticas, lo que equivale a pensar en diseños curriculares que van de lo interdisciplinario, lo pluridisciplinario hasta lo transdisciplinario.

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

2. La formación basada en competencias personales y profesionales

Sobre el tema de las competencias existen varios enfoques. Según Fletcher (2000) y Benavides (2002), las competencias se clasifican en tres grupos:

- Competencias básicas: que son las que otorgan conocimientos básicos y generales para entender el mundo y participar en la sociedad; por ejemplo, la lecto-escritura, operaciones matemáticas elementales, habilidades para establecer relaciones interpersonales y de socialización. Tales competencias se dividen en grandes segmentos: habilidades básicas, habilidades del pensamiento y cualidades personales.

- Competencias genéricas: son habilidades o características requeridas por los individuos que pueden generalizarse en una empresa, entidad, consorcio o estado. Su finalidad es permitirle a los trabajadores ser útiles en sus equipos de trabajo y desenvolverse con alto desempeño, mediante el fortalecimiento de la identidad como miembros de estos entes, es decir, se basan en la orientación organizacional.
- Competencias específicas: llamadas también gerenciales u ocupacionales. Son los comportamientos competitivos distintivos frente a productos, servicios, venta o posicionamientos que hacen referencia al uso y mejoramiento del desempeño personal en el manejo de recursos financieros, tecnológicos, de información, etcétera, que responden a la especialidad laboral de cada individuo, por cuanto contemplan el conjunto de atributos personales visibles que aportan al trabajo; es decir, los comportamientos necesarios para lograr un desempeño idóneo y eficiente.

En general, el enfoque de competencias ha venido tomando fuerza en el ámbito educativo como una forma de producir respuestas más pertinentes desde el currículo a las necesidades específicas del mundo del trabajo. Ducci (1997), representante de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), señala que tres razones relevantes que sustentan el enfoque de competencias son:

1. El énfasis del esfuerzo en el desarrollo económico y social sobre la valoración de los recursos humanos y la capacidad humana para construirlo, lo cual significa centrar el desarrollo socio-económico en el ser humano.
2. La idea de crear mejores puestos de trabajo, en los que la calidad y la capacidad de cada individuo sean determinantes para su empleabilidad y para la calidad de su desempeño.
3. El enfoque de competencias se adapta a la necesidad de cambio presente en la sociedad internacional. Las competencias son un concepto dinámico que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para innovar, enfrentar el cambio y gestionarlo.

3. La pertinencia y la calidad como principios orientadores del currículo

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

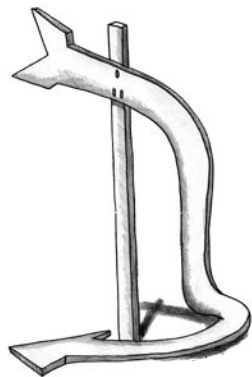
Pero existen dos tipos de pertinencia, una de carácter social y la otra de carácter académico. La pertinencia social hace referencia a las respuestas que proporciona el currículo a las necesidades del entorno y al mundo del



trabajo, se puede medir por el grado en el cual el plan de estudio y su ejecución curricular dan respuestas a las necesidades del entorno local, regional y nacional en el cual proyecta su ámbito de acción, es decir, si el currículo tiende a solucionar problemas sociales relacionados con comunidades organizadas o no, y otros subsistemas de educación, con el Estado, con el entorno socio-cultural y con el sector de egresados.

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

Además de la pertinencia, el currículo de la educación superior debe buscar la calidad, definida como el grado en el cual la institución logra los objetivos que ha previsto de forma coherente, sobre la base de criterios de calidad establecidos. De esta forma, el aseguramiento de la calidad depende estrechamente de una evaluación y regulación de carácter sistémico. La calidad se asume como un concepto pluri-dimensional, que comprende la enseñanza y los programas académicos, la investigación y becas, el personal, los estudiantes, los recursos y los servicios a la comunidad y al mundo universitario.



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

4. La adopción de nuevos modelos pedagógicos centrados en el aprender a aprender y el desarrollo de procesos del pensamiento

La adopción de nuevos modelos pedagógicos orientados al desarrollo de procesos de pensamiento, se apoya en la idea según la cual lo más importante que debe lograr la educación en la sociedad de hoy, es dotar al estudiante de herramientas que le permitan desarrollar un sentido crítico, todo lo cual conduce a la aplicación de los procesos cognoscitivos para la solución de problemas académicos y cotidianos.

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

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

En virtud de ello, los docentes no deben conformarse con transmitir contenidos semánticos, los cuales por cierto, están disponibles en bibliotecas, bases de datos y redes, sino por el contrario desarrollar en los estudiantes la adquisición y dominio de herramientas de la razón, es decir, de los procesos de pensamiento, para aplicarlos a la información disponible, y a partir de allí, fomentar actitudes de aprendizaje autónomo y permanente.

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

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

5. La introducción de las tecnologías de información y comunicación como eje transversal y como nueva forma de conducir los procesos de aprendizaje

La introducción de las tecnologías de información y comunicación como eje transversal y como nueva forma de conducir los procesos de aprendizaje, es otra de las tendencias que se está proponiendo con mucha insistencia. Además del ya mencionado documento de la UNESCO (1998), en la Declaración de Quito (2003), también se propone la necesidad de utilizar las tecnologías de información y comunicación como apoyo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se deja claro que tales tecnologías modifican el papel del docente, ya que se puede apoyar en una variedad de recursos para diseñar sistemas de aprendizaje colaborativos e interactivos, creando entornos educativos que promueven las alternativas de educación abierta y a distancia.

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

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

Al alumno se le considera eje del proceso educativo, gestor de su propio crecimiento intelectual y profesional, y organizador de su tiempo de estudio, lo cual puede impulsar la creatividad, la reflexión y el análisis, abriendo posibilidades para la conformación de comunidades virtuales de conocimiento y aprendizaje, en donde alumnos, profesores e investigadores pueden interactuar con la finalidad de acceder a información específica sobre un tema, construir y validar el conocimiento que se está aprendiendo, soportados en plataformas de aprendizaje virtual.

La educación virtual, entendida como una modalidad educativa, mediante la cual se difuminan las barre-

ras espacio-temporales, transforma significativamente el papel y los alcances de los actores, sujetos y objetos de aprendizaje, ya que le exige al profesor la necesidad de formarse y mantenerse actualizado en el conocimiento instrumental y aprovechamiento educativo de las tecnologías de información y comunicación; lo cual implica formación en el diseño de materiales educativos, sustentados en teorías específicas del aprendizaje y la construcción del conocimiento mediado tecnológicamente. Igualmente, se le plantea al profesor el reto de crear contenidos propios, producto de sus investigaciones y reflexiones acerca del alcance y naturaleza de la disciplina.

Al mismo tiempo, se les plantea a los alumnos asumir el aprendizaje con responsabilidad, ya que si se habla de la flexibilidad en la organización del tiempo de estudio, debe manejarse el criterio de la co-responsabilidad, según el cual profesores y alumnos son responsables del aprendizaje en entornos virtuales.

6. La investigación y la transdisciplinariedad como vía para abordar la complejidad desde el currículo

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

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

Esta concepción supone además la posibilidad de avanzar hacia un currículo estructurado por redes de conocimiento y aprendizaje, partiendo de las líneas y áreas de investigación existentes. Se cree que los alumnos de los programas de licenciatura pueden participar como asistentes de investigación, junto a investigadores adscritos a centros e institutos, con el propósito de ir formando al futuro egresado con una visión científica de su área de conocimiento, a partir de lo cual se promueven actitudes positivas hacia la reflexión teórico-metodológica como punto de partida para la producción del conocimiento



científico. Ahora bien, habría que definir los alcances de la formación en investigación en el nivel de licenciatura y en los subsiguientes niveles de formación académica, como es el caso de los postgrados.

Análisis de los diseños curriculares de Bibliotecología y Archivología a la luz de las tendencias educativas del siglo XXI

Para realizar la revisión y análisis de los diseños curriculares de las Escuelas de Bibliotecología y Archivología del país, se utilizó el método deductivo, mediante el cual se generaron categorías y propiedades que luego se sistematizaron en una lista de cotejo, con el propósito de verificar la presencia o ausencia de las categorías en los diseños. (Ver Lista de Cotejo)

Las categorías y propiedades se derivaron de las tendencias proyectadas por la UNESCO para la educación superior del siglo XXI, y de los lineamientos que expone Marcano (2000), en relación con el modelo para el diseño y rediseño curricular. Posterior al registro de información y contenidos, se siguió el método comparativo, que plantea identificar características semejantes o diferentes entre dos o más elementos considerando categorías o variables predefinidas.

Después de identificar la presencia o ausencia de las categorías y propiedades en los diseños curriculares, se hizo un análisis y comparación que muestra los resultados siguientes:

1. En relación con los fundamentos del currículo, en términos de concreción de teoría pedagógica que se vuelve acción para garantizar el aprendizaje y el desarrollo, se observa que la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela (EBA-UCV) tiene formulada su filosofía de gestión, pero no está articulada al currículo. En realidad, se evidencia una distancia temporal importante entre la formulación de la filosofía de gestión y el diseño del Plan de estudios. En la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia (EBA-LUZ), se repite la misma situación, con la diferencia de que la distancia entre la formulación del diseño curricular y la filosofía de gestión es menor. Cabe destacar que la filosofía de la EBA-LUZ fue el producto de un proceso colectivo de reflexión en el cual no sólo participaron los docentes, sino otros actores importantes en la gestión curricular, como es el caso de los estudiantes y los egresados de la Escuela.
2. En el Plan de la Escuela de la EBA-UCV no se expresan los fundamentos teleológicos, es decir, no se ha formulado una concepción clara de la educación, ni del sujeto que se desea formar. Sin embargo, a juzgar por

algunas expresiones que se introducen en el currículo, existe la intención de formar un profesional conocedor de su historia y de los problemas sociales en los cuales puede intervenir, como es el caso del acceso a la información. Por su parte, la EBA-LUZ ha formulado fundamentos teleológicos vinculados con la formación de un profesional que pueda desplegar sus capacidades, así como también su integración a la sociedad. La concepción del sujeto que se plantea en el currículo de la EBA-LUZ responde a los principios de solidaridad e identidad, lo cual se apoya en una concepción educativa de carácter integral, que asume la educación en el marco de tres procesos: hominización, culturización y socialización.

3. El Plan de estudios de la EBA-UCV no contempla fundamentos axiológicos, en los cuales se basa la formación profesional. Mientras que en el diseño curricular de la EBA-LUZ, aunque se incluye un apartado sobre este aspecto, no se profundiza en cuáles serían los valores que orientan la formación y deben cultivar los profesionales de la información, sólo se habla de la libertad y autonomía, entendidas como valores. En el contexto de la cibersociedad, uno de los valores deseables en los futuros profesionales de la información debe ser fomentar la igualdad en el acceso a la información y la educación del ciudadano en el uso crítico de los recursos, medios y tecnologías de información, para contribuir con la construcción de una sociedad incluyente del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje.
4. En relación con la concepción curricular presente en el Plan de la EBA-UCV, aunque no se hace explícita, se observa la presencia de rasgos propios de concepciones academicistas, humanísticas y sociológicas, con un énfasis mayor en lo humanístico. En el caso de la EBA-LUZ se privilegia el carácter humanístico y sociológico en la concepción curricular, lo cual se deriva del Modelo de Currículo Integral asumido por la Universidad del Zulia desde el año 1985. En definitiva, tales concepciones curriculares descansan en plataformas académicas monolíticas y atomizadas, en las cuales el conocimiento se concibe parceladamente. Aunque en el plano de lo declarado en teoría, los planes estudiados se mueven entre concepciones humanísticas y sociológicas, habría que verificar en la práctica curricular la interiorización y aplicación de estas concepciones.
5. Pasando ahora al aspecto de la fundamentación de la carrera, el Plan de estudio de la EBA-UCV responde a un enfoque técnico-administrativo de la formación profesional, ya que existe un predominio de asignaturas referidas al procesamiento técnico de los materiales y la administración. Aunque en el momento en el que se formula el Plan, se habían introducido en América Latina las ideas de la UNESCO relacionadas con la conformación de infraestructuras nacionales de información y los planteamientos del Nuevo Orden Mun-

- dial de la Información y la Comunicación (NOMIC), según las cuales se debía precisar la participación de los servicios de información para construir sociedades más democráticas, mediante el acceso equitativo a la información, lo cual repercutiría en el desarrollo individual y social. La EBA-LUZ, asume una fundamentación de la carrera con base en la perspectiva informacionalista y de gestión de servicios, pero no incluye contenidos curriculares referidos a las infraestructuras nacionales y formulación de políticas que garanticen el acceso a los ciudadanos a la información para construir conocimiento útil, como factor esencial del desarrollo. Cabe mencionar que ambas Escuelas no incluyen contenidos referidos a los estudios métricos de la información, como una forma de determinar el avance de la ciencia y de la tecnología en el país.
6. En cuanto a la introducción del enfoque de competencias, ninguna de las dos Escuelas ha incorporado el enfoque como base para la organización de la estructura curricular. Sin embargo, se definen los perfiles profesionales, derivados de la concepción que se tiene de las disciplinas y de la profesión. La EBA-LUZ, además de definir el perfil, formuló también un modelo en el cual se incluyeron los roles, con sus correspondientes sistemas de conocimientos, actitudes y habilidades deseables en el futuro profesional.
 7. En relación con la pertinencia académica de los planes, se tiene que no se observa correspondencia entre el Plan de la EBA-UCV y su filosofía de gestión institucional, tampoco se percibe correspondencia entre los fines que se persiguen con la formación profesional y el currículo. Esto último se evidencia con el hecho de que, por ejemplo, se expresa que los profesionales de la información deben incidir en las políticas de información, y no se incluyen contenidos que apunten hacia este fin. También, se observa la no inclusión de datos empíricos generados de un estudio de mercado, con el propósito de sustentar el currículo para garantizar su pertinencia social.
 8. El diseño curricular de la EBA-LUZ no se corresponde con la filosofía de gestión, pero sí se observa correspondencia entre los fines expresados y el currículo, ya que se insiste en formar a un profesional que sea responsable de la gestión de información, lo cual se suscribe en la estructura curricular, mediante la inclusión de contenidos sobre este enfoque. La EBA-LUZ ha estado preocupada por acercar su oferta educativa a las demandas del entorno, ello se evidencia mediante las permanentes evaluaciones que se le han hecho al currículo, utilizando metodologías de análisis interno del currículo. Sin embargo, no se ha hecho un estudio de mercado profundo para esclarecer la demanda real y potencial de profesionales de la información, planteada por el sector externo. Se ha tratado de buscar la pertinencia social por medio de las prácticas profesionales, concebidas, por un lado, como espacios de integración y aplicación de conocimientos teóricos y tecnológicos; y por el otro, como la posibilidad de conocer requerimientos reales de los sectores sociales y productivos.
 9. En cuanto a la introducción de las tecnologías de información y comunicación como eje de conocimiento, ambas Escuelas la contemplan en la estructura de su currículo, pero sólo la EBA-LUZ ha declarado en su Plan la inclusión de un Programa Director sobre Tecnología, entendiendo esta modalidad como la posibilidad de transversalizar contenidos instrumentales sobre la tecnología en toda la estructura curricular bajo la figura de estrategias que promuevan el uso crítico de la tecnología para el aprendizaje de otras asignaturas y para desarrollar investigaciones.
 10. En relación con la adopción de modelos pedagógicos centrados en el aprender a aprender, se tiene que en el Plan de la EBA-UCV no se evidencia esta concepción del aprendizaje y tampoco se incluyen como estrategias específicas. El Plan de estudios de la EBA-LUZ, desde el año 1998, incorporó dos asignaturas referidas al conocimiento conceptual y operacional de los procesos de pensamiento, como una forma de desarrollar en el estudiante el aprendizaje autónomo, base de la idea, promovida por UNESCO, de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sin embargo, estas estrategias sólo son aplicadas por los docentes que fueron entrenados en la metodología; habría que realizar un estudio sobre la práctica pedagógica para develar cuáles son las estrategias usadas por los docentes en el dictado de las asignaturas y si éstas responden a los modelos pedagógicos centrados en el aprender a aprender.
 11. Por último, se tiene que en ambos planes de estudio se incluyeron contenidos sobre investigación, pero no se asume la investigación como opción didáctica general, presente en todas las asignaturas, bajo la figura de eje transversal. Igualmente, a juzgar por el modelo organizativo de las Escuelas, se considera que no existen condiciones para la investigación inter y transdisciplinaria, aspecto éste de suma importancia para avanzar hacia currículos concebidos por redes de conocimiento y de aprendizaje.

A modo de conclusión y algunas recomendaciones para la formación del profesional de la información en Venezuela

Luego de la comparación de los diseños curriculares de Bibliotecología y Archivología de las dos universidades venezolanas que cuentan con estas carreras, se llega a las siguientes conclusiones:

1. En cuanto a la pertinencia social, ambas escuelas deben hacer un esfuerzo por llevar a cabo un estudio de mercado profundo que permita esclarecer la demanda real y potencial de estos profesionales en el contexto nacional. El estudio de mercado permitiría identificar también los



espacios de acción profesional emergentes, los cuales pueden rebasar las instituciones tradicionales asociadas con estos profesionales, como las bibliotecas, archivos, centros de información y documentación, para incluir las empresas de consultoría, asesoría, suministro y elaboración de contenidos, productos y servicios de información.

2. Se recomienda que las dos Escuelas promuevan encuentros académicos para formular líneas de trabajo curricular conjunto, como es el caso de la definición consensuada del perfil profesional, las competencias personales y profesionales y la organización de áreas o ejes de conocimiento, ya que se trata de formar profesionales para un mismo país, cuyas condiciones históricas, socio-culturales, económicas y educativas demandan un profesional común. Esta definición conjunta de algunos elementos curriculares permitiría la movilidad horizontal y la cooperación entre profesores y alumnos, quienes podrían participar en proyectos de investigación y desarrollo interinstitucionales, así como también en la conformación de redes de conocimiento y de aprendizaje, soportadas en plataformas tecnológicas que favorezcan el trabajo académico colaborativo y cooperativo.
3. Se cree que el modelo profesional formulado para ambas Escuelas debe revisarse, tomando en cuenta las nuevas demandas que la cibernética le está exigiendo a estos profesionales, como es el caso del diseño de productos y

servicios de información de alto valor agregado, soportados en tecnologías digitales, y las funciones mediadoras orientadas hacia la formación de un ciudadano para la apropiación crítica de la información en sus múltiples formatos, medios, fuentes y tecnologías.

4. Además del estudio de mercado que debe hacerse, para avanzar hacia el logro de la calidad, las Escuelas deben asumir procesos de autoevaluación y someterse a evaluaciones por parte de organismos externos, con el propósito de acreditarse nacional e internacionalmente. En este sentido, se requiere impulsar en América Latina la conformación de un organismo que acredite los programas académicos en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información. Esta propuesta puede surgir de la Asociación de Educadores e Investigadores de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe (EDIBCIC) o de los colegios que agrupan a profesionales de la información. Para ello, pueden considerarse las experiencias y lineamientos existentes en diversos países de América Latina, en relación con la evaluación y acreditación de programas educativos del nivel superior. ⑥

* Se trata del proyecto de investigación titulado: "El proceso de formación del profesional de la información en el contexto de la cibernética", el cual está financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. CONDES de la Universidad del Zulia.

Bibliografía

- Benavides, O. (2002). *Competencias y competitividad. Diseño para organizaciones latinoamericanas*. Bogotá, Colombia: Mc. Graw Hill: Comisión Nacional de Currículo (CNC). (2001). Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. Escenarios curriculares. *Agenda académica* 8 (1). Recuperado el 02 de septiembre del 2005 en: <http://150.185.136.100/pdf/agenda/v8n1/articulo5.pdf>.
- Ducci, A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En: *Conocer, formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. POLFORM/OIT/CINTERFORM/CONOCER. México.
- Fletcher, S. (2000). *Análisis de competencias laborales*. México D.F.: Panorama.
- Flórez O. (2002). "Currículo y Pedagogía: Nuevas tendencias". Conferencia presentada en la V Reunión Nacional de Currículo: *Escenarios para la universidad del siglo XXI* (publicada en memorias), febrero, 19-22. Caracas-Venezuela. 2002.
- Garduño, R. (2004). Aprender en la virtualidad: reflexiones desde la investigación bibliotecológica. En: *Memoria del XXI Coloquio de Investigación Bibliotecológica y de la Información*. Del 24 al 26 de septiembre de 2003. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marcano, N. (2000) Coherencia y pertinencia de los diseños curriculares para la formación docente. Un estudio comparativo. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Tunnermann, C. (2002). Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior. En: V Reunión Nacional de Currículo: *escenarios para la universidad del siglo XXI*. Del 19 al 22 de febrero de 2002. Universidad Central de Venezuela. Caracas-Venezuela.
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. *Presidida por Jackes Delors*. Madrid: Santillana.
- _____ (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado el 01 de septiembre del 2005 en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.html.
- _____ (2003) Declaración de Quito sobre el rol de las universidades en la Sociedad de la Información. Recuperado el 01 de septiembre del 2005 en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebasobservatorio/documentos%20pdf>.
- Universidad Central de Venezuela. Escuela de Bibliotecología y Archivología. (1978). Plan de Estudios para la Escuela de Bibliotecología y Archivología. Facultad de Humanidades y Educación. UCV. Caracas-Venezuela.
- Universidad del Zulia. Escuela de Bibliotecología y Archivología. (1995). Diseño curricular de la Escuela de Bibliotecología y Archivología. Facultad de Humanidades y Educación. LUZ: Maracaibo-Venezuela.