

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

Teorías implícitas sobre la pedagogía de los formadores que orientan la práctica educativa en el Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia

FRANCISCO JAVIER LLANO OCHOA

Trabajo de investigación para optar al título de Magister en Educación

Asesor

Mg. VICTOR ALEXANDER YARZA DE LOS RIOS

Linea de investigación Formación de Maestros

Grupo Interuniversitario de Historia de la Practica Pedagógica en Colombia

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLIN
2015



Fotografía 1. Mural frontal Primer Piso Biblioteca Central. De las cuevas de Altamira al hipertexto, elaborado por Marta Lucía Villafañe (1998). Foto: Isabel Cristina Gómez, 2015

Agradecimientos

A mi querido Profesor y Maestro Alexander Yarza de los Ríos por sus enseñanzas, su acompañamiento y direccionamiento en este proceso de formación y de investigación en educación y pedagogía a lo largo de estos dos años de trabajo conjunto.

Al profesor Alberto Echeverri por los valiosos momentos de diálogo, orientación y discusión durante mi proceso de formación, y por el amor de maestro que me ha expresado con sinceridad y afecto.

A mis profesores del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Profesores Alejandro Álvarez Gallego, Rafael Ríos, Bernardo Barragán y al profesor Andrés Klaus Runge, de FORMAPH, por sus aportes orientadores.

Al grupo de Formadores del Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, por permitirme explorar en sus concepciones y representaciones acerca de su quehacer educativo en la biblioteca universitaria.

A las Directivas y Compañeros del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, por su apoyo y compromiso en este trabajo de investigación.

A la Profesora María Sofía González Peláez, por su generosidad y sensibilidad humana, y los dulces matices de sus palabras que me animan siempre a soñar.

A la estudiante Sindy Gisela Torreglosa Hernández, por su apoyo en el proceso de transcripción de entrevistas.

Finalmente, agradezco a Dios porque me ha dado la fortaleza y sabiduría para caminar por este sendero y por permitirme lograr con éxito esta maestría.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS 6

LISTA DE ILUSTRACIONES 7

LISTA DE FOTOGRAFIAS 8

LISTA DE ANEXOS 9

LISTA DE SIGLAS Y ACRÓSTICOS 10

RESUMEN EJECUTIVO 11

INTRODUCCIÓN 12

1. CAPÍTULO UNO: REFERENTES CONCEPTUALES 25

1.1. Biblioteca Universitaria 25

1.2. La función educativa de la biblioteca universitaria 35

1.3. La pedagogía: un campo conceptual y narrativo 39

1.4. Las teorías implícitas 46

2. CAPÍTULO DOS: METODOLOGÍA 52

2.1 Enfoque investigativo 52

2.2 Diseño 53

2.3 Participantes y contexto del estudio 54

2.4 Técnicas de recolección de información 55

2.5 Procedimiento de análisis de los datos cualitativos 58

2.6 Ruta metodológica 63

2.6.1 Conceptualización 65

2.6.2 Caracterización 66

2.6.3 Análisis e interpretación de la información 67

2.7 Posición ética del investigador 68

3. CAPITULO TRES: RESULTADOS 71

3.1. Teoría Implícita Transmisionista - TIT 72

3.1.1 Origen 75

3.1.2 Naturaleza 83

3.1.3 **Función** 86
3.1.4 **Cambio** 89
3.1.5 **Alfabetización informacional** 92
4. CAPITULO CUATRO: DISCUSIÓN 94
4.1. Interpretación conceptual de la Teoría Implícita Transmisionista 94
4.1.1 Multiplicidad de orígenes: lo pedagógico, la experiencia, la trayectoria y el autoaprendizaje 97
4.1.2 Naturaleza situada, procedimental y automática: la predominancia del saber práctico desde el tecnicismo 103
4.1.3 Función: de lo pragmático y emulativo 108
4.1.4 Cambio: limitaciones, posibilidades y performatividad 111
4.2. La pedagogía en el entorno educativo de la biblioteca universitaria 115
5. CAPITULO CINCO: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES 120
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 129
Anexo 1. Conocimientos de los formadores 143
Anexo 2. Protocolo de entrevista 145
Anexo 3. Protocolo de grupo de discusión 149
Anexo 4. Protocolo de observación participante 153
Anexo 5. Cuadro estado del arte 156
Anexo 6. Formato de consentimiento informado 159
Anexo 7. Veinte definiciones-descripciones de ALFIN 160

LISTA DE TABLAS

Pág.

Tabla 1 Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza……. 49

Tabla 2 Características de los formadores…… 54

Tabla 3 Categorización de datos cualitativos…… 59

Tabla 4 Modelo de análisis de la teoría implícita…… 74

LISTA DE ILUSTRACIONES

Pág.

Ilustración 1	Ruta metodológica……..	64
Ilustración 2	Triangulación de técnicas de recolección de información…….	66
Ilustración 3	Ejemplo codificación Software - Atlas ti. …….	68
Ilustración 4	Esquema interpretativo de la teoría implícita transmisionista…….	95

LISTA DE FOTOGRAFIAS

		Pág.
Fotografía 1	Mural Frontal Primer Piso Biblioteca Central……	2
Fotografía 2	Práctica Educativa, Sala de Informática Tercer Piso. Biblioteca Central……	103
Fotografía 3	Instrucción Personalizada, Sala de Informática Tercer Piso. Biblioteca Central……..	108
Fotografía 4	Sala de lectura segundo piso. Biblioteca Central…	111
Fotografía 5	Formación de Formadores, Sala de informática Tercer Piso Biblioteca Central……	115

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Conocimientos de los Formadores

Anexo 2 Protocolo de Entrevista

Anexo 3 Protocolo de Grupo de Discusión

Anexo 4 Protocolo de Observación Participante

Anexo 5 Cuadro Estado del Arte

Anexo 6 Formato de Consentimiento Informado

Anexo 7 Veinte definiciones-descripciones de ALFIN

LISTA DE SIGLAS Y ACRÓSTICOS

ALFIN: Alfabetización Informacional

CCNP: Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía

GHHP: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia

IFLA: International Federation of Library Associations and Institutions

PCI: Programa de Cultura Informacional

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

TIT: Teoría Implícita Transmisionista

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

RESUMEN EJECUTIVO

El objeto de este trabajo fue el estudio de las teorías implícitas sobre la pedagogía de los formadores del Prograna de Cultrura Informacional (PCI) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, que orientan sus prácticas educativas.

Con el método de estudio de caso se logró analizar la práctica educativa de la biblioteca desde una lectura pedagógica, cuyos resultados se producen a partir del desarrollo previo de proposiciones teóricas del Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (CCNP), entre otras, que orientaron el proceso de investigación y el análisis de los datos, mostrando de esta manera la existencia de una Teoría Implicita Transmisionista (TIT).

Se comprendio la *Teoría Implicita Transmisionista* desde el paradigma hermenéutico interpretativo, con una contribución del modelo de análisis de las teorías implicitas sobre el aprendizaje y la enseñanza de Juan Ignacio Pozo, y desde la perspectiva del Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, propuesto por Jesús Alberto Echeverri Sánchez.

Los rasgos que constituyen la *Teoría Implicita Transmisionista*: origen, naturaleza, función y cambio, admiten una interpretación detallada a partir de los relatos y razonamientos que hacen los formadores sobre su práctica eduactiva. Lo que permite entender que la instrucción y la transmisión de conocimientos en las prácticas educativas de la biblioteca, se alejan de una reflexión pedagógica.

Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de atender a la formación pedagógica de los formadores para mejorar su práctica de enseñar. Por lo cual resulta necesario recurrir a elementos transformadores de la práctica educativa de la biblioteca, relacionados con la creación de espacios de formación que contribuyan a estimular los mecanismos de reflexión necesarios en la actividad educativa de la biblioteca para crear una cultura informacional.

Palabras clave: Teorías implícitas, Educación, Pedagogía, Practica educativa, Biblioteca universitaria.

INTRODUCCIÓN

"La enseñanza es un pensamiento, un saber, una práctica que tiene su campo propio, que es necesario conocer sus categorías y su conformación".

***Alberto Echeverri*[1]**

Durante siglos, la biblioteca universitaria ha tenido una función educativa que respalda la misión de la universidad como fuente de conocimiento para el desarrollo científico y cultural de la sociedad. Millones de seres humanos que se forman en la educación superior son sujetos de la práctica de educar que se despliega en la biblioteca, lo que la convierte en una institución clave en los procesos educativos de la universidad con un alto grado de responsabilidad hacia la comunidad académica a la que sirve.

El Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia a través del Programa de Cultura Informacional[2] (en adelante PCI) tiene, entre otras, una función educativa, enfocada a la alfabetización informacional de los usuarios, lo que supone una responsabilidad mayor a la de atesorar conocimientos y escritos valiosos. Para el logro de estos fines educativos que busca la biblioteca, se requiere necesariamente que los formadores estén dotados de ciertos conocimientos sobre el saber a enseñar. *"En muchas universidades, los bibliotecarios tienen la condición de personal académico y participan en las revisiones curriculares y en iniciativas educativas, sin embargo, continúan mostrando su preocupación por su falta de preparación para estas funciones"* (Elmborg, 2008, p.98).

---

[1] Echeverri, J, Flórez, R, Quiceno, H, y Zuluaga, O. (1999). Dimensión histórico-epistemológica de la pedagogía. En: Pedagogía y educación: reflexiones sobre el decreto 272 de 1998, para la acreditación previa de programas en educación. Bogotá: CNA. p. 37.

[2] Para ampliar información sobre el Programa Cultura Informacional, del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, consultar en: http://bit.ly/1gT9aet (Consultado: 21-6-2015)

El hecho de que haya insuficiente fundamentación pedagógica en la formación profesional del bibliotecólogo tiene implicaciones trascendentales, tanto para el profesional de la información, como en la función educativa de la biblioteca. En primer lugar, el profesional de la información estaría en condiciones limitadas para asumir el rol de formador que requiere la biblioteca para cumplir su función educativa, puesto que sus conocimientos específicos no corresponden con las situaciones que debe enfrentar en los espacios de formación en los que se despliega la enseñanza, lo que conlleva a este profesional a ocuparse sólo de asuntos técnicos y administrativos, o dedicarse a una función de servicio. En segundo lugar, la biblioteca universitaria se encuentra en una situación confusa, puesto que no encuentra el perfil profesional que requiere para atender esta línea de formación. Por consiguiente, se verá obligada a ocupar en estos menesteres a profesionales con perfiles gerenciales, administrativos o técnicos, los cuales no tienen una formación pedagógica inicial que fundamenta, oriente, complejice y pluralice sus prácticas educativas y, por tanto, fortalezca la función educativa de la biblioteca universitaria. Esta situación es supremamente problemática y amerita ser revisada, por el momento, desde una aproximación que se acerque a las concepciones y representaciones sobre la pedagogía en profesionales sin formación pedagógica, pero con una fundamental función educativa en la educación superior.

No obstante, el establecimiento de un dispositivo de enseñanza para la Alfabetización Informacional de los usuarios y la incorporación de las TIC en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, las prácticas educativas aparecen sujetas a las concepciones naturalizadas o espontáneas sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen los formadores del PCI, y no corresponden a la “evolución” pedagógica y epistemológica actual. Se reconoce, entonces, que el perfil de los formadores carece de formación pedagógica congruente con la necesidad de conocimientos para el desarrollo de una práctica educativa.

La identificación del problema pudo realizarse a partir del estado del arte que se construyó desde la consulta de bases de datos científicas de trayectoria y alcance

internacional: JSTOR, ERIC, SPRINGER LINK y los repositorios de información de organismos internacionales como asociaciones de bibliotecarios y profesionales de la información, así como los catálogos de bibliotecas universitarias de las instituciones que imparten los programas de bibliotecología en Colombia. Este estado del arte se presentará comenzando por investigaciones internacionales (organismos internacionales) y posteriormente en Colombia. (Anexo No. 5)

Pero también, a partir del diálogo en algunas entrevistas realizadas a expertos en el tema, como la bibliotecóloga y doctora en educación Orlanda Jaramillo y el bibliotecólogo y magíster en educación Hernando Lopera, coordinador del programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, quienes coinciden en la falta de fundamentación pedagógica, tanto en las prácticas educativas de la biblioteca como en la formación profesional de los bibliotecólogos; y, por otro lado, desde las aportaciones en entrevista con la profesora Blanca Nelly Gallardo Cerón, doctora en ciencias sociales, niñez y juventud, y quien lideró en Antioquia la investigación titulada “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010” (Murcia y Ospina 2012), en la que se considera que la investigación en educación y biblioteca aparece de forma incipiente o casi inexistente en Antioquia y Colombia, ratificando la pertinencia de esta investigación.

En esta indagación se encontraron investigaciones que ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer la práctica educativa en las bibliotecas universitarias con el componente pedagógico desde la formación de los profesionales de la información o “Teacher-Librarian” (término utilizado en el contexto anglosajón), como un factor determinante para el desarrollo de la práctica educativa de la biblioteca en la sociedad del conocimiento.

Al respecto se encuentran diversos estudios que reafirman la función docente de los bibliotecólogos en la práctica educativa de la biblioteca, entre ellos se destaca un estudio realizado en 2005 por la bibliotecóloga cubana Nancy Sánchez Tarragó,

que recoge los antecedentes históricos sobre la formación pedagógica del profesional de la información desde el siglo XIX y considera que "[...] el profesional de la información necesita conocimientos sobre teoría del aprendizaje y métodos pedagógicos, así como habilidades y experiencia docente para poder diseñar programas de formación de usuarios y de alfabetización informacional efectivos." (Sánchez Tarragó, 2005, p. 12)

El estudio reseña trabajos como el de Michel Lorenzen, quien hace un recorrido por la historia de la instrucción de los usuarios en Estados Unidos y reconoce la función del profesional de la información que desempeña el rol de docente o profesor. De igual manera, se resalta el trabajo del norteamericano Charles Shaw en 1928, quien advirtió la necesidad de formar bibliotecarios especializados en instrucción, pues consideraba que la instrucción o formación de usuarios carecía del rigor científico por lo cual era imprescindible el desarrollo de competencias profesionales para asumir funciones docentes en la formación de usuarios de la información.

Otro autor que se interesó en reconocer la función del profesional de la información que labora en las bibliotecas universitarias fue Howard Dillon (1975), quien señaló que la función de la biblioteca estaría enfocada principalmente a la enseñanza de habilidades informacionales. También se destaca la postura de Lannart Pearson, quien en 1978 abordó la necesidad de incluir el componente de formación de usuarios en el currículo de educación superior.

Por otra parte, Laura Alicia Pervieux (2002) reflexiona sobre la práctica cotidiana del Profesor Bibliotecario (en adelante PB), tanto en la biblioteca como en el aula y afirma que "[...] no existe un modelo de "buen profesor" que defina claramente las cualidades que debe tener el PB para serlo, está claro que el profesor es reconocido como pieza fundamental en todo sistema educativo[3] y cuando hablamos de calidad de enseñanza y en nuestro caso, calidad de la enseñanza bibliotecológica, es el PB el responsable de esa enseñanza que se ve reflejada en su práctica cotidiana".

[3] El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior.

(Pervieux, 2002, p. 3)

La Unesco en uno de sus manuales para bibliotecas titulado “Métodos de enseñanza de la bibliotecología” destaca la falta de una fundamentación pedagógica en la formación profesional de bibliotecólogos y expresa que “este personal, pese a su experiencia y capacidad, no tiene, en la mayor parte de los casos, una preparación pedagógica adecuada y esto limita, en cierta medida, la calidad de la enseñanza que imparte”[4]. (Sabor, 1968, prólogo, s.p.). A partir de esta reflexión sobre la fundamentación pedagógica del personal de la biblioteca universitaria no se localizan actualizaciones en este aspecto, por parte de la UNESCO.

Otros organismos internacionales como asociaciones de bibliotecarios y profesionales de la información han emitido diversos documentos que confirman la importancia de las bibliotecas y la función docente del profesional de la información en la promoción del cambio educativo y en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y permanente; enfatizan también en la colaboración de los bibliotecólogos en los diseños curriculares para compartir métodos y estrategias pedagógicas. Entre estos se destaca la posición de la Association of Teacher-Librarianship of Canada y la Australian School Library Association, quienes afirman que los programas de alfabetización informacional tienen un impacto positivo en los resultados académicos de los estudiantes cuando los formadores (''teacher-librarian'') tienen experiencia docente y trabajan en cooperación con los profesores en programas flexibles que integren estrategias y habilidades informativas para la resolución de problemas, pero no se vislumbran las características de la profesión bibliotecológica sobre las concepciones pedagógicas derivadas de la práctica educativa.

Por su parte, la Association of Research Libraries ha destacado el lugar de las bibliotecas en el apoyo a los procesos de enseñanza mediante la definición de

[4] En el Manifiesto de la UNESCO sobre la Biblioteca Pública, aprobado en 1994, la UNESCO proclama su “fe en la biblioteca pública como fuerza viva de educación, cultura e información y como agente esencial de fomento de la paz y los valores espirituales en la mente del ser humano”.

indicadores de resultados de aprendizaje ("learning outcomes") que permite evaluar a los estudiantes en las competencias sobre alfabetización informacional. De igual manera, enfatiza en el diseño de servicios integrados al currículo enfocado hacia los métodos de enseñanza, pero no plantea indicaciones para intervenir la práctica educativa de la biblioteca desde la reflexión y la acción pedagógica.

En un estudio realizado por el Research Information Network (RIN) y el Consortium of Research Libraries (CURL) en Reino Unido (2007) sobre la percepción que tienen los investigadores de los servicios en las bibliotecas universitarias, se considera que el papel de los bibliotecarios en la alfabetización informacional sigue siendo fundamental; sin embargo, "[...] muchos investigadores consideran que existen problemas para que los bibliotecarios consigan una importante aceptación de su asesoramiento y experiencia" (RIN, CURL, 2007, p. 56), se refiere a problemas relacionados con la búsqueda de oportunidades para aprender o mejorar sus habilidades como facilitadores del aprendizaje.

Recientemente en España se publicaron los trabajos de María Isabel Domínguez (2005), "La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo de aprendizaje: docentes y bibliotecarios, aprendamos juntos porque trabajamos juntos", Torres Santo Domingo (2005), "La función social de las bibliotecas universitarias", Orera Orera (2007), "Reflexiones sobre el concepto de Biblioteca" Serrano, et al. (2007) "La biblioteca ante el nuevo espacio europeo de educación superior: el CRAI" y Pacios Lozano (2011) "La gestión de bibliotecas en España (2005-2010): tendencias y cambios significativos", quienes definen la biblioteca universitaria como un Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) y enfatizan ampliamente sobre el nuevo papel que desempeñan los bibliotecarios en relación con la enseñanza en este nuevo escenario de aprendizaje, y coinciden en que el profesional de la información también necesita desarrollar nuevas competencias profesionales y una formación constante en didáctica y pedagogía para lograr el reto de la educación superior en la era del conocimiento.

En Colombia se destaca un estudio publicado por la IFLA (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas), sobre el estado del arte de la

alfabetización informacional en Colombia, en el que se reconoce "[...] la carencia de programas y proyectos en la gran mayoría de bibliotecas del país, y el énfasis mayor en la formación en lo digital-informático que en lo informacional"; además se encontró que "[...] la formación de los profesionales de la información en esta temática es muy poca", pues para la formación bibliotecológica en el país, el tema de la formación, las tecnologías y su interrelación en la Alfabetización Informacional (ALFIN) no han estado muy presente en sus currículos. (Uribe Tirado, 2010b, p. 12)

Complementariamente, en el estado de la cuestión de la presente investigación, se identificó un estudio reciente sobre regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, realizado por investigadores del campo intelectual de educación y pedagogía, que consistió en una cartografía de las investigaciones de maestrías y doctorados en educación y pedagogía realizadas entre el 2000 y el 2010 (Murcia y Ospina, 2012). En el estudio se identificaron 9 regiones cuyos porcentajes de recurrencia dan cuenta de la importancia que se les está otorgando en el país, en tanto, objetos de indagación y conocimiento. Son ellas en su orden: Educación y Desarrollo Humano, con 25%, seguida de Didáctica, con 21%, Saberes y Prácticas Pedagógicas con 14%, Modalidades Educativas con el 12%, y Actores y Escenarios Educativos con el 10%. Las otras regiones aparecen con porcentajes menores en un rango que va de 8% como es el caso de Problemas Sociales, Educativos y Culturales Contemporáneos hasta Organización y Gestión de la Calidad con 1%, pasando por Currículo con 5% y Evaluación Educativa con 4%.

Específicamente, en la región Actores y Escenarios Educativos, se hace evidente que existen pocos estudios sobre la biblioteca en su función social y educativa; sin embargo, se indica que "[...] las bibliotecas comienzan a hacerse visibles como instituciones sociales que desempeñan funciones educativas, y cuyo encargo social va más allá de la conservación de la memoria bibliográfica y documental o de la organización de la información. Su labor social se muestra más enfocada a favorecer el acceso a universos simbólicos y a la incorporación de pautas de pensamiento y acción" (Ospina Serna, Giraldo Giraldo y Roldán Vargas, 2012, p. 155). La presente investigación se inscribe en esta tendencia, para continuar

desarrollando procesos de investigación en torno a las bibliotecas, fortaleciendo las relaciones y diálogos de saber entre pedagogía, educación y bibliotecología.

Finalmente, en este estado del arte, se encontraron investigaciones y estudios sobre las teorías implícitas a propósito de los maestros, la enseñanza, aprendizaje en las escuelas, como es el libro titulado “Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos” (Pozo, Scheuer & Pérez, 2006), así como otras investigaciones sobre el tema: (Rodríguez, 1999; Bausela, 2008; López & Basto, 2010), entre otros. Sin embargo, ninguno investiga sobre las teorías implícitas sobre la pedagogía en la biblioteca universitaria, específicamente de los bibliotecólogos formadores.

Con lo anterior se evidencia la ausencia de una idea clara sobre la práctica pedagógica en la biblioteca universitaria y por eso la importancia de indagar sobre las teorías implícitas y explícitas, así como las concepciones sobre enseñanza-aprendizaje que tienen los sujetos involucrados en el proceso, sus actuaciones, su formación e información, pero también la indagación por los modelos pedagógicos que orientan dicha práctica en la biblioteca, pues “[...] la manera en que estos procesos mediadores operan, depende de lo que los docentes (formadores) piensan, sienten y hacen y de sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo”. (Aguilar Ramírez, 2005, p.1)

La realidad educativa de la biblioteca, muestra que poco se ha avanzado en la superación de este problema que afecta la cultura de la información; aunque existen cambios en los discursos y orientaciones hacia entornos virtuales, no se procura una transformación en sus prácticas y discursos pedagógicos. La práctica educativa de la biblioteca revela una dimensión técnica o instrumental, con algunas excepciones de formadores que han dedicado más tiempo a su formación, específicamente en didáctica sobre el uso de recursos tecnológicos para la gestión de la información.

Bajo estas consideraciones y desde mi trayectoria a lo largo de dos décadas de trabajo en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, pero también

desde los conocimientos adquiridos en el tema de formación de usuarios de la información, tanto desde lo académico-reflexivo, con el desarrollo de una monografía[5], como desde la práctica misma, en la relación directa con los usuarios, he constatado las carencias en la formación pedagógica de los bibliotecólogos y también en el PCI. Es a partir de allí que se fortalece la intención de comprender con mayor claridad las prácticas educativas que establece la biblioteca para el acceso y uso autónomo de la información por parte de sus usuarios, a través de los servicios educativos y de alfabetización informacional en sus distintas modalidades.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los formadores del PCI no tienen una fundamentación pedagógica específica que ayude a dar sentido y relevancia a las tareas de enseñanza en una práctica activa y de alta demanda, fue necesario interrogarla reconociendo que dicha práctica está cimentada en la base de ciertas concepciones y creencias intuitivas de los formadores, por medio de las cuales ellos estructuran su saber a medida que integran los conocimientos adquiridos en su actividad diaria de aprender a enseñar.

Desde la anterior consideración, toma cuerpo la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las teorías implícitas sobre la pedagogía que tienen los formadores del Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas, de la Universidad de Antioquia, para orientar sus prácticas educativas? Al decir del pedagogo Alberto Echeverri: *"Este preguntar y estas miradas propias, configuran unas especificidades que determinan la manera como se concibe la pedagogía y la relación de esta con otros saberes"* (Echeverri, 2001, p.58).

Para responder a la complejidad de la pregunta de investigación planteamos el siguiente objetivo general: comprender las teorías implícitas sobre la pedagogía que orientan las prácticas educativas de los formadores adscritos al Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, desde el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía. A partir de allí, se

[5] Llano Ochoa, Francisco Javier (2007). Propuesta de un programa de formación de usuarios para estudiantes y profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia. Tesis (Especialista en Gerencia de Servicios de Información). Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología.

perfilaron los siguientes objetivos específicos: conocer los planteamientos comunes, transversales y distintivos sobre la pedagogía que expresan los formadores del PCI, que permita interpretar esas concepciones en términos de teorías implícitas; así como, establecer relaciones entre las teorías implícitas identificadas en los formadores y los aportes de un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (CCNP) para entender los rasgos esenciales desde una perspectiva teórica.

Para lograr el primer objetivo específico, se escucharon los relatos de los diálogos con los participantes acerca sus concepciones sobre pedagogía, enseñanza y aprendizaje a través de la entrevista que busca miradas personales, mientras que con el grupo de discusión se buscaron convergencias o divergencias de miradas, y con la observación se intentó complementar con una integración subsidiaria de miradas. El segundo objetivo específico se logró estableciendo relaciones que se refuerzan en la convergencia de los resultados y mediante los aportes de un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (CCNP), en conversación con otras tradiciones o aproximaciones pedagógicas que nos parecieron relevantes para la discusión de los resultados.

Estos objetivos se centraron en explorar el significado de la labor educativa realizada por la biblioteca y comprender los sistemas de representación mediante los que se construye el conocimiento implícito, interpretado como las teorías implícitas que sustentan la práctica educativa de la biblioteca, para descubrir con este ejercicio las estructuras significativas que dan razón de las acciones y relaciones de los formadores de la biblioteca con su función educativa.

El presente informe de investigación describe un análisis de la práctica educativa de la biblioteca universitaria, contextualizado al PCI del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, desde la perspectiva de un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía.

A partir de un diseño metodológico de estudio de caso, se encuentran nuevas formas de enfocar y entender la realidad educativa de la biblioteca universitaria y, por tanto, se proponen nuevas conceptualizaciones explicativas y comprensivas

que permitan a la biblioteca y a los formadores fortalecer sus prácticas educativas. De este modo se puede impulsar la función educativa de la biblioteca, que cada vez está más estrechamente vinculada a iniciativas de alcance para toda la universidad debido a las tendencias actuales, tanto en la profesión de los bibliotecólogos-formadores como en la educación superior.

Debemos admitir que este ejercicio de investigación no es un producto teórico que toma distancia con relación a los hechos, al contrario, surge de las contingencias y realidades de la práctica educativa del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia. Así pues, los actos de enseñanza y las prácticas educativas que allí se desenvuelven, son asunto de reflexión y de análisis en el que todos los involucrados participan para que esta cobre sentido.

De acuerdo al enfoque teórico asumido para este caso, logramos entender que las concepciones y representaciones sobre la pedagogía que subyacen a la práctica educativa de la biblioteca, se configuran en una teoría implícita transmisionista (TIT) que se refleja ante todo en el conocimiento práctico de los formadores y en la manera de organizar y pensar las actividades cotidianas de enseñanza.

En consecuencia, el desarrollo de esta exploración se orientó a la descripción argumentada y teórica de los rasgos constitutivos de la *teoría implícita transmisionista*, de los cuales se podrá identificar de manera rigurosa el conocimiento en acción de los formadores, que haga posible nuevas formas de aprender a enseñar, pero que al mismo tiempo les permita desplegar ese aprendizaje de forma experiencial en busca de nuevas metas dirigidas no tanto a transmitir o reproducir conocimientos, sino hacia una práctica pedagógica que implique reflexividad y conocimiento de la actividad de enseñar, lo que conduce a la necesidad de promover en los formadores conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza, tanto en lo que se refiere a las creencias sobre la naturaleza del conocimiento en sí mismo, como en los procesos mediante los cuales se adquiere ese conocimiento (entre otros asuntos propiamente pedagógicos).

Para comprender dicha *teoría implícita transmisionista*, se presenta un esquema de interpretación basado en la teoría del aprendizaje implícito propuesta por Juan Ignacio Pozo, et al. (2006) que establece diferentes niveles de análisis que se describen en la sección de resultados y en la discusión. El enfoque pedagógico a partir del cual se mira la práctica educativa de la biblioteca, concretamente desde un CCNP acogido como una posibilidad para establecer relaciones y diálogos de saber entre la pedagogía, la educación y la bibliotecología a través de la acción en un espacio educativo diferente a la escuela, pero dentro del marco de funciones de la biblioteca universitaria.

Este trabajo está organizado en cinco capítulos de los cuales el primero parte de una contextualización histórica de la biblioteca universitaria en el que se presenta el surgimiento del Sistema de bibliotecas haciendo referencia a su función educativa concentrada en el PCI, la pedagogía (en tanto campo conceptual y narrativo) y las teorías implícitas.

En el segundo capítulo se muestra el diseño metodológico para esta investigación, de corte cualitativo, desde el paradigma hermenéutico interpretativo, basado en un diseño de estudio de caso, cuyas técnicas para la recolección de la información fueron la entrevista, el grupo de discusión, y la observación participante. Por otra parte, se explica el proceso de análisis de los datos cualitativos a través de los cuales se establecen las relaciones entre las teorías implícitas de los formadores, su práctica educativa y un CCNP.

El tercer capítulo presenta los resultados obtenidos que caracterizan la teoría implícita transmisionista logrando establecer los rasgos que la constituyen: origen, naturaleza, función y cambio, así como la alfabetización informacional que resulta como categoría emergente.

En el capítulo cuarto se esboza la discusión de los resultados que nos proporciona elementos para nuestra comprensión del fenómeno estudiado y señalar posibles

líneas u objetos de investigación para la comunidad académica de la pedagogía y la bibliotecología.

Finalmente, se presentan algunas conclusiones y recomendaciones que pudieran ser tenidas en cuenta a la hora de realizar cualquier acción tendiente al desarrollo de una fundamentación pedagógica que posibilite una práctica educativa fortalecida desde la pedagogía, en bibliotecas universitarias.

Las consideraciones expresadas en el desarrollo de esta investigación confirman la importancia de abrir espacios para la confrontación de una educación por fuera del sistema educativo implicada por la pedagogía desde el diálogo de saberes entre educación, pedagogía y bibliotecología.

1. CAPÍTULO UNO: REFERENTES CONCEPTUALES

1.1. Biblioteca Universitaria

"La historia no obedece al sendero de las oportunidades
sino que sigue el camino de los deseos"
Humberto Maturana[6]

Una de las mayores realizaciones del hombre en el campo educativo es la creación de la biblioteca como una forma espontánea de preservar la mayor parte del pensamiento filosófico que da origen al desarrollo de las diferentes culturas y tradiciones espirituales de la humanidad. La biblioteca de Occidente, como depositaria del saber, ha tenido una larga trayectoria en la historia de la civilización occidental favoreciendo su nivel cultural.

La primera biblioteca fundada en la edad antigua fue la de Asurbanipal (S. VII a. c.), reconocida como cuna de la civilización Sumeria y Acadia. Entre otras bibliotecas reales que surgieron con el nombre de "casas de los libros" o "casas de la vida" y que no tuvieron gran renombre, se destaca la de Pérgamo, dotada de una gran colección de arte y convertida en el mayor centro de literatura y saber del mundo occidental. Más tarde en el siglo III a. c., fue fundada la biblioteca de Alejandría, la más representativa del mundo por su tamaño y origen. Estas bibliotecas fueron emprendidas y protegidas por los emperadores para el estudio y el trabajo conjunto en investigación y traducción al castellano y latín, de obras provenientes de otras culturas en la antigüedad, para posteriormente ser transmitidas al resto de la Europa Medieval. (Casson, 2003, p.58)

[6] Maturana, H. (1992). El curso de la historia sigue el camino de los deseos. Entrevista transcrita para El Clarín de Chile. Disponible en: http://www.elclarin.cl/web/entrevistas/14633-humberto-maturana-el-curso-de-la-historia-sigue-el-camino-de-los-deseos.html

En ese trasegar histórico de la biblioteca, establecida como recinto sagrado y destinada a servir a quienes acuden a consultar los libros, porque “sin duda la mayoría de los usuarios eran gentes con un interés profesional o una profunda sensibilidad hacia la literatura y el saber: escritores, abogados, filósofos, maestros, estudiosos y demás” (Casson, 2003, p.95), es como se surte la práctica educativa inherente a la biblioteca, transferida a otras culturas y consolidada como un legado de las civilizaciones occidentales.

La biblioteca en su desarrollo se ha ido diversificando, conformando así diferentes tipologías que se definen por su especialidad, de acuerdo con las necesidades informativas o de conocimiento de las diversas comunidades de usuarios, y por la complejidad para el acceso a la información que aumenta cada vez de manera exponencial. De esta forma, la biblioteca universitaria se configura como un espacio académico que realiza una importante labor de apoyo a la misión y a las funciones educativas de las universidades: la docencia, la investigación y la extensión, pues “la calidad de los programas académicos de cada institución está determinada en gran medida por la eficiencia con la que se ofrecen los servicios bibliotecarios y los apoyos que la institución otorga a los mismos”. (México. Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior, 2012, p.13)

La biblioteca universitaria aparece en la Edad Media durante los siglos XIII y XIV, cuando se fundaron las primeras universidades en Europa y Estados Unidos, como la Universidad de París (conocida con el nombre de Sorbona) o la Universidad de Oxford (fundada en el siglo XIV). Posteriormente, en 1639 la Universidad de Harvard se iniciaba en Estados Unidos con su importante biblioteca. Otras bibliotecas universitarias importantes y posteriores a la de Harvard van a ser la de Yale (1701), Princeton (1750), Columbia (1754), que si bien no poseen ricos manuscritos como las europeas, en impresos superan a estas. (Escolar Sobrino, 1990, p.196)

Según Escolar Sobrino, estas bibliotecas fueron organizadas con el propósito de preservar los escritos más importantes para la vida religiosa y profundizar en estudios basados en el razonamiento, pues aunque la teología se mantenía en primer lugar, crecía el interés hacia otros campos como las matemáticas, la

medicina, el derecho y la literatura clásica. Desde entonces la biblioteca universitaria asume una función educativa, en primer lugar, porque las instituciones universitarias reconocen la necesidad de un centro de apoyo a su función básica y, por otra parte, porque los usuarios de la información requieren la orientación por parte del bibliotecario para el uso de sus fondos documentales.

De ese modo, la biblioteca universitaria surge como una necesidad y con la clara intención de apoyar la actividad académica de la universidad, pero no ha sido diseñada de acuerdo a un plan preestablecido, más bien ha venido evolucionando con el tiempo y definiendo sus características, valores, objetivos y principios sobre los cuales se orienta su función, no sólo en lo relacionado con su gestión para poner orden al tesoro bibliográfico, sino para servir de punto de encuentro entre el usuario y la información, con relevancia en las intervenciones educativas y culturales que desarrolla la biblioteca para la transformación del sujeto.

De esta manera, se reconoce a la biblioteca universitaria como un espacio académico que apoya la función de la educación superior planteada por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en los siguientes términos: “Las instituciones de educación superior 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, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales” (Unesco, 1998, Art 9b). En este compromiso social de la universidad, la biblioteca encuentra su finalidad y sus objetivos, por tanto le corresponde realizar nuevos planteamientos en relación con su función, que cubran el espacio de la práctica educativa con la posibilidad de una pedagogía que demuestre claramente las dimensiones de la acción y de las mediaciones de la biblioteca con la misión de la universidad.

Al respecto la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN), define la biblioteca universitaria como:

> un centro de recursos para el aprendizaje, la docencia y la investigación y las

> actividades relacionadas con el funcionamiento y la gestión de la Universidad/Institución en su conjunto. La biblioteca tiene como misión facilitar el acceso y la difusión de los recursos de información y colaborar en los procesos de creación del conocimiento a fin de contribuir a la consecución de los objetivos de la Universidad/Institución, realizando las actividades que esto implica de forma sostenible y socialmente responsable. (REBIUN, 2007)

En este sentido, la biblioteca universitaria aporta al desarrollo de competencias académicas e investigativas requeridas por la comunidad universitaria para su desempeño académico en los diferentes programas de formación profesional; por consiguiente, "[...] la biblioteca universitaria, como servicio enmarcado en una institución de servicio público tiene una responsabilidad social que amplía su definición comúnmente aceptada. Se apuntan una serie de actividades y servicios encaminados a desarrollar esta función así como los criterios de calidad y compromiso ético en los que debe de basarse" (Torres Santo Domingo, 2005, p. 43).

La historia de la biblioteca universitaria en Colombia se remonta al periodo colonial comprendido entre 1580 y 1826, en el que se crearon las primeras universidades del país y con ellas la biblioteca universitaria. "La primera universidad que se organizó en el territorio colombiano fue la Universidad de Santo Tomás en Santafé de Bogotá (1580), bajo la dirección de la Comunidad de Santo Domingo. Por su parte, en la capital del Virreinato, los Jesuitas organizaron la Universidad Javeriana (1622), los Agustinos Calzados fundaron la Universidad de San Nicolás de Mira (1694) y los Franciscanos la Universidad de San Buenaventura (1747)" (Soto Arango, 2005, p.106).

La Universidad de Antioquia tuvo sus inicios en 1803 y con ella se crea la biblioteca que en principio comienza con una pequeña colección de libros donados por los Franciscanos. Desde entonces la biblioteca ha tenido muchas transformaciones, adquisiciones de colecciones y adopción de tecnologías que llevan a consolidar lo que en la actualidad se conoce como Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia. Conformado por 16 unidades de información distribuidas en todas las

sedes donde la universidad hace presencia, con el fin de apoyar la actividad académica, investigativa y cultural que desarrolla la institución y con la misión de "crear una cultura de la información, dinamizador de procesos de conocimiento e innovación en la Universidad de Antioquia, mediante la gestión de la información, alfabetización informacional y proyección a la comunidad regional y nacional"[7].

El Sistema de Bibliotecas es nombrado como el "Alma de la Universidad" que asume un papel fundamental en la formación de la comunidad académica con un compromiso social en una práctica educativa, ya sea desde el proceso docente formal o desde la formación que se alcanza de manera informal a través de los aprendizajes adquiridos en la relación con la biblioteca y mediados por acciones que redundan en la transformación de la sociedad.

Lo anterior implica reconocer que la biblioteca universitaria ejerce una función educativa que posibilita pensar una relación entre biblioteca, educación y pedagogía. (Gómez y Licea, 2005, p. 145) consideran que esta relación se materializa de diferentes maneras:

- A través de la existencia de bibliotecas expresamente al servicio de la educación formal, como las bibliotecas escolares y universitarias;
- Mediante servicios educativos en las bibliotecas, como la formación de usuarios o la educación lectora;
- Por el apoyo a las instituciones educativas formales, como hacen las bibliotecas públicas al ser usadas por los estudiantes;
- Por el uso de sus recursos, colecciones e instalaciones para el autoaprendizaje o aprendizaje autónomo, incluyendo el acceso electrónico a redes y a través de éstas a programas de educación a distancia;
- Por la propia utilización de la biblioteca con cualquier fin, que se convierte en una experiencia de aprendizaje informal.

[7]Para ampliar la información consultar el Portal del Sistema de Bibliotecas, de la Universidad de Antioquia. http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/sistema-bibliotecas (Consultado: 21-8-2015)

La biblioteca universitaria, se constituye de un conjunto de elementos (colecciones, programas, actividades, procesos y servicios) y sus relaciones (vínculos, diálogos, alianzas) en torno al proceso formativo, pues los usuarios allí son sujetos que se transforman mediante el aprendizaje y se forman profesionalmente para una vida activa, crítica y creadora. Entonces en la biblioteca encuentran un espacio fecundo para equiparse de elementos que les brinde la posibilidad de ayudar a transformar las realidades sociales.

Desde esa comprensión, la biblioteca se convierte en un escenario de aprendizaje para afrontar las exigencias y retos permanentes del proceso de formación profesional; sin embargo, el profesional de la información debe estar preparado para brindar un apoyo directo a la necesidad de la comunidad académica de formar sujetos capaces de aprender a lo largo de su vida. El bibliotecólogo debe dominar su área de conocimiento, pero también conocer la forma como aprenden los sujetos para enfrentar los desafíos que impone el desarrollo de competencias en alfabetización informacional.

Es preciso aclarar que la actividad educativa que hace la biblioteca universitaria, está integrada en todo caso al proyecto académico de la institución, sin que ello implique que la biblioteca sea considerada un componente del currículo, más bien debe considerarse como una opción de apoyo al proceso de formación profesional del universitario, que al final viene a ser parte de su proyecto de vida. Por tanto, la biblioteca necesita preguntarse sobre el significado de la labor educativa que realiza y comprender las “teorías implícitas” (posteriormente serán definidas con mayor profundidad) y los referentes pedagógicos que orientan su práctica educativa.

Aquí vale la pena considerar la influencia que tiene la biblioteca universitaria sobre la formación profesional de los estudiantes y el impacto social que puede generar el desarrollo de un pensamiento reflexivo y creativo que conduzca a la comprensión crítica de todo tipo de discursos, saberes, prácticas o realidades. Sin duda, las prácticas educativas que se producen en la biblioteca universitaria encuentran su referente más inmediato en la relación del profesional con su entorno, es decir, la biblioteca ofrece las condiciones para que los usuarios desarrollen la capacidad de

resolver sus propias necesidades de información y poder responder eficazmente a las exigencias que demanda su proceso formativo. Pero más allá de esto, permite desarrollar la capacidad de crear, producir, asumir y resolver situaciones que involucran su desempeño profesional en la sociedad, lo que la convierte en un escenario propicio para la adopción y construcción de respuestas a realidades sociales.

Reconociendo la importancia de la biblioteca como espacio educativo y en concordancia con los discursos teóricos sobre su función, es que el Sistema de Bibliotecas sustenta la creación de servicios entre los cuales, en algunos se produce de manera directa la práctica educativa, como en los servicios de Asesoría Académica y Cultura Informacional**,** además de otros servicios en los que la práctica educativa se produce de manera indirecta, en el dinamismo de su función.

El proceso educativo que desarrolla la biblioteca universitaria se ve influenciado por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), generando una nueva relación de los formadores con los aprendices donde las herramientas tecnológicas se constituyen en un medio para la enseñanza sobre el uso de la información. Ello implica que la información en todas sus formas se vincule a la construcción social del conocimiento. En ese sentido la biblioteca universitaria ofrece diferentes posibilidades para el ejercicio de su función educativa, bajo la interpretación de la realidad digital que impacta la comunicación, la información y la elaboración de conceptos, como factores clave en la práctica educativa de la biblioteca.

En ese contexto la biblioteca se configura o despliega como un escenario educativo acorde con las nuevas demandas y perspectivas de la comunidad académica y establece la “Alfabetización Informacional” como una metodología para crear una “Cultura Informacional” que supere los desafíos que impone la sociedad del conocimiento en relación con la capacidad para navegar en un mar creciente de información.

Tradicionalmente las bibliotecas universitarias en todo el mundo establecen sus

espacios educativos conocidos como programas de “Alfabetización Informacional” (information literacy), en respuesta a consensos internacionales que plantean el papel educativo de las bibliotecas y el desarrollo de competencias digitales, informacionales y comunicativas para el manejo integral de la información, haciendo especial hincapié en la evaluación de la información, el pensamiento crítico y la producción de nuevo conocimiento. Los entornos digitales imponen a los actores sociales de todo el mundo la apropiación de estas nuevas competencias. Lo que implica un reto mayor para las comunidades académicas que deben atender las demandas de investigación e innovación en el contexto universitario.

Por su parte, el Sistema de Bibliotecas de Universidad de Antioquia ha tenido en su arquitectura de servicios su propio escenario de aprendizaje como un mecanismo de orientación hacia el aprovechamiento de los recursos informativos. Inicialmente se establece el “Programa de Formación de Usuarios”[8] con el fin de realizar actividades de enseñanza relacionadas con el acceso y uso de la información. Sin embargo, estas actividades se han ido transformando debido al auge de las TIC, que han marcado una ruptura considerable en las maneras de gestionar la información.

> Producto de esa transformación y de los cambios en las necesidades informativas de los usuarios apareció el concepto de “Alfabetización Informacional”, el cual introduce nuevos retos en la planificación de los programas de formación y reorienta el proceso al desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y destrezas) que le permitan al usuario reconocer cuándo necesita la información, cómo localizar, evaluar, y utilizar eficazmente la información requerida. (Council of Australian University Librarians, 2002)

Bajo esta concepción que va más allá de la tradicional formación de usuarios, porque no sólo implica el desarrollo de habilidades para localizar y recuperar la

[8] Corral Beltrán (1977, p. 28) lo definió como *“cualquier tipo de actividad tendiente a facilitar la orientación del usuario, individual o colectivamente, a fin de lograr una utilización más eficaz de los recursos y servicios que ofrece un centro”.*

información, sino que conlleva el desarrollo de competencias para comprender, usar, comunicar la información y crear conocimiento, es que la Biblioteca adecúa su escenario de aprendizaje y establece el “Programa de Alfabetización Informacional”, teniendo como referencia algunas investigaciones desarrolladas en esta temática.

Para entender cómo se concibe dicho programa en relación con el aprendizaje para toda la vida, nos remitimos a la descripción que hace el profesor Alejandro Uribe Tirado, quien entiende la Alfabetización Informacional como:

> El proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que un individuo o colectivo, gracias al acompañamiento profesional y de una institución educativa o bibliotecológica, utilizando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje (modalidad presencial, virtual o mixta –blended learning–),
>
> alcance las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en lo informático, comunicativo e informativo, que le permitan,
>
> tras identificar sus necesidades de información, y utilizando diferentes formatos, medios y recursos físicos, electrónicos o digitales (E-ALFIN),
>
> poder localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar (comportamiento informacional), en forma adecuada y eficiente, esa información, con una posición crítica y ética, a partir de sus potencialidades (cognoscitivas, prácticas y afectivas) y conocimiento previos (otras alfabetizaciones),
>
> y lograr una interacción apropiada con otros individuos y colectivos (práctica cultural – inclusión social), según los diferentes roles y contextos que asume (niveles educativos, investigación, desempeño laboral o profesional),
>
> para finalmente, con todo ese proceso, alcanzar y compartir nuevos conocimientos y tener las bases de un aprendizaje permanente para beneficio

> personal, organizacional, comunitario y social ante las exigencias de la actual sociedad de la información. (Uribe Tirado, 2010a, p.33)

Posteriormente, en el año 2013, acorde con su filosofía de trabajo que destaca la interacción social y cultural de la información en todo su quehacer bibliotecario, el Sistema de Bibliotecas cambia el nombre de Alfabetización Informacional por "Programa de Cultura Informacional" (PCI) con el que actualmente se conoce.

El PCI tiene como objeto el desarrollo de la práctica educativa de la biblioteca y es un espacio de formación diseñado para contribuir al alcance de las competencias (conocimientos, habilidades y aptitudes) en los componentes digital, informativo y comunicativo, que le permitan al estudiante, docente o investigador universitario, identificar sus necesidades de información y utilizar diferentes formatos, medios y recursos físicos o digitales, para localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar y usar en forma adecuada y eficiente la información recuperada, con una actitud crítica y ética, propia del contexto universitario e investigativo. Además, se propone dejar sentadas las bases para el aprendizaje autónomo y permanente, como parte de las competencias digitales, informacionales y comunicativas que exige el actual proyecto de construcción de sociedades de conocimiento basadas en la investigación y en la innovación.

Desde este planteamiento nos referimos a la ALFIN como un dispositivo de enseñanza para el desarrollo de las competencias digitales, informacionales y comunicativas que permite a la comunidad académica de la Universidad crear una cultura informacional y así lograr la transformación de realidades personales y sociales, asumiendo una posición crítica frente a la vida.

1.2. La función educativa de la biblioteca universitaria

"To be a librarian today, is to be a teacher"
Christina Tovoté, 2001[9]

El desarrollo de competencias informativas en las comunidades académicas y científicas es una tarea que desde hace muchos años ha sido responsabilidad de los profesionales de la información, quienes desde su comienzo han desarrollado programas de formación de usuarios de la información y documentación, con una trayectoria de más de 30 años durante los cuales se han vivido procesos de cambio curriculares con diferentes niveles, implicaciones, tiempos e implementaciones a nivel mundial. (Pinto y Uribe-Tirado, 2011).

Algunas consideraciones teóricas destacan la importancia de la biblioteca universitaria como entidad educativa. En el seminario regional sobre el desarrollo de las bibliotecas universitarias en América Latina, organizado por la Unesco en 1962, se reconoció la biblioteca universitaria "como el instrumento más eficiente, poderoso e insustituible, y tanto que debe haber total identificación entre universidad y biblioteca, considerándose a ésta como el centro vital de la universidad"; así mismo, se reconoce "la nobleza y la responsabilidad de la función del bibliotecario en la formación de los universitarios latinoamericanos" (Barboza de la Torre, 1962, p. 6). En ese contexto, la biblioteca universitaria se estableció como una figura institucional educativa de las universidades, donde la comunidad académica (estudiantes, profesores, investigadores) acuden con una necesidad de información y en ocasiones con la necesidad de ser alfabetizados en información bajo la orientación del bibliotecólogo, estableciéndose así una relación académica - universitario (aprendiz) -bibliotecólogo (formador-orientador). Concuerda entonces con el acto educativo que se aborda como objeto de práctica y reflexión, es decir, como objeto de conocimiento y de transformación por parte del bibliotecólogo al

[9] Secretaria Sección Gestión y Marketing de la International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) y Jefe de educación de usuarios, Información e Internacionalización de Servicios Académicos de la Universidad de Malmö de Suecia.

establecer un diálogo con el aprendiz, constituyéndose en una relación pedagógica dialógica y coherente entre la teoría y la práctica de la enseñanza.

La Unesco, en su manual sobre las bibliotecas universitarias de los países en vías de desarrollo, afirma que “la biblioteca no debe considerarse como un simple depósito de libros anexo a una sala de lectura, sino como un dinámico instrumento de educación. Debe nutrir la inteligencia del estudiante, estimular las investigaciones de los profesores, e invitar a cuantos franqueen sus puertas a participar plenamente en esos bienes intelectuales y culturales” (Gelfand, 1968, p. 28).

En el mismo texto se plantea que “la biblioteca se convierte en un método de enseñanza, paralelamente a las clases y a los grupos de discusión tradicionales. El bibliotecario tiene una función docente, orienta al estudiante en lo que se refiere a los métodos de investigación, y la biblioteca atiende activamente las necesidades de los profesores en materia de enseñanza y de investigación”. (Gelfand, 1968, p. 28). Afirmación que ratifica el carácter académico y formativo de la biblioteca universitaria y superar la intencionalidad conservacionista de la información.

Para el australiano Leonard Jolley, citado por Martín Gavilán (2008, p.3)

> …la biblioteca universitaria juega un papel diferente e indispensable en sintonía con el objetivo básico de la universidad, animando al estudiante a la búsqueda personal e individual del conocimiento y del saber. En cuanto al personal de la biblioteca, éste no deberá de interesarse tanto por las tareas rutinarias y administrativas sino que se deberá inclinar por la promoción del estudio y del conocimiento. La verdadera tarea del bibliotecario universitario es, por lo tanto, formar al estudiante para que se forme a sí mismo.

Las relaciones que se establecen entre la biblioteca y la comunidad académica, empiezan por considerar este escenario como una organización de aprendizaje, donde se consolida la “educación no formal” a través de un conjunto de medios inherentes a la adquisición de conocimientos (personas, fuentes y recursos de información, colecciones bibliográficas, servicios a la comunidad, extensión cultural,

etc.) y en cada relación de estos con la comunidad académica se generan situaciones que conllevan al aprendizaje. De esta manera, puede entenderse que la biblioteca universitaria tiene como fundamento un conjunto de valores que le dan sentido y que la impregnan de responsabilidad social. Pero no sólo existe la posibilidad de desarrollar valores a través de la relación directa con la biblioteca, sino también por medio del acceso y uso de la información como una opción para crear valores "que podrán alcanzarse si ciudadanos bien informados pueden ejercer sus derechos democráticos y desempeñar un papel activo en el seno de la sociedad. La participación constructiva y la consolidación de la democracia dependen de una buena educación y de un acceso libre e ilimitado al conocimiento, el pensamiento, la cultura y la información". (Manifiesto de la UNESCO, 1994, p.1).

Por su parte, Gómez Hernández y Licea de Arenas reconocen que

> La dimensión educativa de la biblioteca no siempre se ha asumido o practicado en todas sus posibilidades y dimensiones. Por una parte, porque desde el sistema educativo, ni la cultura escolar ni los métodos de enseñanza han favorecido el aprendizaje activo que conduce a los usuarios a un uso pleno de la biblioteca. Y, por otra, porque desde el sistema bibliotecario ha faltado también una cultura de los servicios que promoviera esa implicación estrecha con el aprendizaje, con consecuencias en el desarrollo de los servicios, en la formación y perfil de los bibliotecarios, etcétera. Ha primado la concepción de la biblioteca como depósito, como intermediaria o como punto de acceso, más que como responsable del aprovechamiento crítico de sus recursos informativos. (Gómez & Licea, 2005, p. 145)

Las investigaciones realizadas sobre la función educativa de la biblioteca concluyen en reconocer su importancia en los procesos de Alfabetización Informacional[10] (ALFIN) objetivados por medio de dispositivos en relación con los contenidos y

[10] La Alfabetización Informacional comprende el conocimiento y necesidades de los individuos y la habilidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar información eficazmente para enfrentar aspectos o problemas, es un prerrequisito para participar eficazmente en la sociedad de la información y es parte de los derechos básicos de la humanidad para un aprendizaje de por vida.

métodos de estudio y bajo una racionalidad práctica del aprendizaje, pero poco se reflexiona sobre la enseñanza de una cultura de la información desde la pedagogía, que le otorgue sentido a la función educativa y que vaya dirigida a la transformación del individuo hacia un sujeto ético, político y social.

La manera en que se desarrolla la práctica educativa en el contexto de la biblioteca universitaria como parte activa de los procesos misionales de la institución, es un asunto de vital importancia que merece una reflexión para la comprensión del quehacer educativo de la biblioteca desde una perspectiva pedagógica. De acuerdo con el pedagogo latinoamericano, nacido en Brasil, Paulo Freire "La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo" (Freire, 2004, p. 11). Se hace necesario entonces, establecer una relación dialógica entre la teoría y la práctica en el PCI de la biblioteca en sus diferentes niveles de formación establecidos, con la intención de desarrollar competencias para el acceso y uso integral de la información.

Bajo estas consideraciones es preciso entonces renovar las ideas acerca del lugar que desempeña la biblioteca universitaria en la formación profesional y entender que su función educativa debe ocupar un lugar más importante que el mero establecimiento de un espacio físico como ornamento institucional, por lo que es preciso dignificarla mediante el reconocimiento y el empleo de elementos de formación sensibles y de una expresión de aprendizaje diario, pero con un lenguaje tan rico como la información que contiene la biblioteca acerca de la vida y de la ciencia, es decir una orientación pedagógica es lo que realmente la constituye en el "alma de la universidad".

1.3. La pedagogía: un campo conceptual y narrativo[11]

El campo de la pedagogía debe posibilitar pensar la pedagogía desde la hermenéutica, la acción comunicativa, la arqueología, la genealogía, sin que la pedagogía quede presa en estos instrumentos de los cuales es pensada.

Olga Lucía Zuluaga[12]

Desde las diferentes culturas y tradiciones universales, han surgido diversas formas de existencia de la Pedagogía. En la tradición francesa, la pedagogía y las ciencias de la educación han tenido un lugar conceptual y académicamente diferenciado; en la tradición anglosajona, la pedagogía aparece subordinada al currículo y en la tradición alemana, la pedagogía y la ciencia de la educación conviven como expresiones para designar todo lo referido a la reflexión y el estudio científico de la educación. En América Latina a partir de los grandes procesos sociales que se dieron en la década de los años 70 y como respuesta a los modelos de desarrollo económico y las formas de opresión de las dictaduras, empieza a gestarse el modelo de la pedagogía crítica, para lo cual habría que mencionar como precursores a Paulo Freire, considerado el padre de esta corriente y los norteamericanos: Peter McLaren, Henry Giroux y Michael Apple, quienes concibieron la pedagogía como una teoría para transformar las desigualdades sociales.

En el contexto colombiano, la Pedagogía empieza a recuperar su estatuto epistemológico a partir de la conformación del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHHP) en la década de los años 1970. Allí se empieza a

[11]Destaco en este marco teórico, la pertinencia de un campo conceptual de la pedagogía, como el "concepto lente" (Echeverri, 2009, p. 56), que posibilita la interpretación de los procesos educativos y entender las teorías implícitas de los bibliotecólogos formadores desplegados en la Biblioteca de la Universidad de Antioquia. "El campo como constructo metodológico plural permite el diálogo entre conceptos y paradigmas a través de objetos de análisis determinados". (Zuluaga, Herrera, & Echeverri, 2009).

[12] Zuluaga G., Olga Lucía, et. al. Pedagogía y epistemología. Bogotá: Ediciones Magisterio, 2003. p.122-123

reconstruir su historicidad, a entender cómo se ha constituido el sujeto maestro y dar cuenta de los modelos que han influido en la educación en Colombia desde tiempos de la Colonia hasta finales del siglo XX (Tamayo, 2006, p.103). Una historia que permite abordar con rigor conceptual los conceptos de **práctica pedagógica**, el **saber pedagógico** y la **pedagogía**, entendida como una "*disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los distintos conocimientos acerca de la enseñanza de los saberes específicos en una determinada cultura"* (Zuluaga, 1999, p.11). También será entendida como saber, lo que permite abarcar un conjunto de conocimientos de diferentes niveles, que pueden estar en la vida cotidiana y en la producción teórica, cuyos objetos son enunciados en diversidad de prácticas y por sujetos diferentes.

> Se rescata la Pedagogía como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza. (Zuluaga, 1999, p.14)

Esta posición formula la enseñanza como el objeto de la pedagogía, en tanto disciplina y saber, y es en ese sentido que Olga Lucía Zuluaga elabora la noción de "**Saber pedagógico**", como la *"noción metodológica que más discursos heterogéneos puede agrupar en torno a la enseñanza"* (Zuluaga, 1999, p.73)

De otro lado, Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri (1996), plantearon la existencia de un *campo pedagógico*, con conceptos y prácticas relativamente autónomos, donde el maestro tiene un lugar importante en tanto portador y productor de saber. De igual modo, Jesús Alberto Echeverri (1996) hablará de "campos aplicados" en los procesos de reestructuración de la formación normalista en Antioquia. Más recientemente, Jesús Alberto Echeverri (2009, 2015) analiza, describe y comprende un *Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía* (CCNP) en Colombia para dar cuenta de la pluralidad de conceptos y la dinámica compleja de funcionamiento de la investigación y la práctica pedagógica en ese escenario dinámico de desplazamientos.

En el escenario de producción que sustenta teórica y conceptualmente la Pedagogía abordada desde la comprensión de campo, cabe resaltar los *desplazamientos* entendidos como movimientos, intersecciones y campos de fuerza experimentados por la pedagogía en Colombia (Echeverri, 2015), que expresan los movimientos del concepto, sus problematizaciones y la presencia de otros conceptos articuladores de saber y poder, con el propósito de aportar a la comprensión sobre la contingencia de los campos, tomando como referencia las procedencias conceptuales que le anteceden.

Jesús Alberto Echeverri plantea tres desplazamientos experimentados por la pedagogía entre el año 1989 y el 2010: el primero va del funcionamiento de la educación como "aparato" hacia la historia de las prácticas pedagógicas, donde el "concepto de enseñanza reviste la preocupación central" (Echeverri, 2015, p.150). En este desplazamiento los movimientos políticos y culturales de la pedagogía se enfocaron en enaltecer el lugar social que ella ocupaba, mucho más allá del reconocimiento desde la profesión docente, para dar paso al reconocimiento del saber pedagógico desde su naturaleza, sin desconocer el vínculo de relaciones con otros saberes y disciplinas que también le es propio.

Este desplazamiento le confiere a la pedagogía el atributo de saber *"qué pasa por los conocimientos propios de la enseñanza y la posibilidad de moverse hacia otras dimensiones sociales y culturales confiriendo especificidad al campo de la pedagogía"* (Echeverri, 2015, p.159), como es el escenario de las prácticas educativas de la biblioteca.

El segundo desplazamiento, se produce desde "la historia de las prácticas pedagógicas, a la formación de maestros y a la escuela" (Echeverri, 2015, p.154), donde la pedagogía una vez superado el funcionalismo anterior, transita hacia la formación de maestros. Es de aclarar que el hilo conductor que le suscribe a dicho movimiento es el tránsito de la enseñanza a la formación como objeto de la pedagogía. Este nuevo lugar de la enseñanza, posibilitó la expansión de otros objetos relacionados con la pedagogía como el aprendizaje, la escolarización y la educación enfatizando en el saber del maestro, presente en los procesos de

formación, el objeto de la pedagogía (la enseñanza) y las prácticas ahora desplegadas en el aula, dando un lugar al reconocimiento de la escuela en la sociedad.

Finalmente, el tercer desplazamiento comprende los movimientos que van “desde la formación de maestros a una proliferación de campos en las fronteras con el currículo, la enseñanza de las ciencias, la sociología de la educación y las ciencias de la educación” (Echeverri, 2015, p.151). Este desplazamiento también señala el camino para la formación de otros campos pedagógicos y advierte los conceptos de la pedagogía que se han ido modificando por la acción misma de dicho desplazamiento, invocando la formación, la educación, la escolarización y el aprendizaje, objetos fundamentales en la construcción teórica y comprensión de la pedagogía y como atributo constitutivo del campo, pues a través de este concepto “se leen las luchas y se describen las proliferaciones” (Echeverri, 2015, p.152).

Este último desplazamiento potencia la significatividad de un CCNP en relación con los conceptos que producen movimientos al interior del campo, nuevas problematizaciones y condiciones de funcionamiento, lo que a su vez fortalece el saber-poder que le reconoce como campo pedagógico. *“Estas herramientas hacen visibles y decibles problematizaciones alternativas para nuestra contemporaneidad educativa”* (Zuluaga y Herrera, 2009, p. 29). La trascendencia de este campo cobra valor en las posibles relaciones y procedencias conceptuales, formativas y educativas, como efecto de la necesidad que emerge de proponer un diálogo entre las “diferentes concepciones sobre pedagogía” (Echeverri, 2015, p.163), lo que posibilitó a su vez potenciar otros objetos que comportan procesos formativos y educativos propios de la pedagogía, pero que también pueden funcionar por separado como lo son el currículo, la enseñanza, las ciencias, la educación popular, la enseñanza de las TIC, todas condiciones de posibilidad para la formación de un CCNP.

Vale la pena destacar que estos movimientos de la pedagogía expresados a través del campo, se producen por el aislamiento de las reflexiones pedagógicas y educativas propias de la tradición. Pero también por la poca visibilidad y

desconocimiento de la producción científica que opacaba su comprensión. Esta reflexión permite a la pedagogía imponer su distinción frente a otros campos y ofrece la posibilidad de relacionarse con diferentes escenarios educativos, puesto que encuentra su esencia a través de los interrogantes y necesidades que se plantean en otros escenarios educativos y que admite el diálogo con otras disciplinas "el proceso de formación de un CCNP exige para su feliz consecución, que la formación de los campos sea descrita en las vicisitudes de su intercepción con otras disciplinas y saberes" (Echeverri, 2015, p.174).

Desde esta perspectiva de campo, se le otorga un valor a la formación de los campos en Colombia, desde la reconfiguración de los conceptos, por un lado el de educación con la producción de un campo intelectual y de agenciamiento, del cual emerge el campo profesional y disciplinar, y por otro, el de la pedagogía con la producción de los campos: conceptual, educación en ciencias, y posteriormente el campo conceptual y narrativo (Echeverri, 2015, p.161).

En este sentido, un CCNP constituye el punto de convergencia de las investigaciones en educación y pedagogía, a través de los desplazamientos[13] en la historia de la pedagogía, sus prácticas y la formación de los maestros (Echeverri, 2015, p.161). Un CCNP se proyecta sobre el diseño abierto, flexible, específico y crítico (Echeverri, 2015, p.163), de los saberes que emergen de las realidades históricas sobre las cuales se construye, permitiendo la producción de saberes, especificidades y nuevos objetos de saber, a partir de la tradición misma, la cual tiene que ver con las disciplinas que le subyacen. Ello deviene en la posibilidad de retomar los conceptos existentes (reconceptualización), para producir otros que permiten la fundación de interrogantes, cada vez más complejos (Echeverri, 2015, p.163), que posibiliten a su vez nuevos espacios de posibilidad y transformación, entre el cruce de objetos de investigación.

El campo conceptual que describe Alberto Echeverri (2009, p.136), muestra la

[13] Los desplazamientos constituyen las fuerzas que marcan la periodización de las procedencias conceptuales de los objetos discursivos, para comprender porque se llegan a formar (Echeverri, 2014, p.152).

sensibilidad del saber pedagógico, como una posibilidad para la comunicación con otras disciplinas; de igual manera, nombra la circulación de conceptos articuladores que se desplazan a través de la observación, la experiencia, la reconceptualización y la proliferación, los relatos, la espacialidad y la comprensión, que develan el universo de relaciones en torno al CCNP.

Admitimos entonces, que la elaboración de conceptos a través del CCNP, permite visibilizar y enunciar los aspectos epistemológicos, sociales y culturales que se disponen para la enseñanza del uso de la información, sin dejar por fuera la posibilidad de aglutinar los diversos discursos y teorías implícitas que actualmente se manejan en torno al saber práctico y comprender así el sentido del aprendizaje y la enseñanza en la biblioteca para proponer estrategias que permitan modificar la práctica educativa de la biblioteca y lograr así una relación dialógica entre la conceptualización pedagógica y el campo práctico o experimental de la enseñanza en la biblioteca universitaria.

Entre otras concepciones que derivan del trabajo intelectual sobre pedagogía en Colombia, aparece la posición de Araceli de Tezanos, quien plantea que “la pedagogía describe, analiza, discute e interpreta los modos que asume la relación pedagógica en tanto mediadora del pasaje de un individuo desde la sociedad natural familiar a la sociedad civil; es decir, de su formación y de su proceso de apropiación cultural. Por lo tanto, es una disciplina científica” (De Tezanos, 2006, p.45). De esta manera, la autora describe la pedagogía como la relación mediadora en la transformación del individuo, desde su condición natural familiar, hacia un proceso de apropiación de la cultura y los objetos, es decir, de su formación, suscribiéndole un status de cientificidad.

Desde otra perspectiva mencionamos la comprensión de Andrés Klaus Runge Peña, quien concibe la pedagogía como campo profesional y disciplinar.

> Entendemos por campo disciplinar y profesional de la pedagogía un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico -saberes pedagógicos teóricos y prácticos- y de capital social -interacciones,

> profesiones- sobre la educación, la cual funge acá como nucleador de dispersión. El campo se objetiva en las prácticas entendidas como prácticas educativas y como prácticas de producción de discursos. En ese sentido, entendemos la producción de conocimientos y de saberes -la actividad científica o ciencia- como una actividad humana que tiene lugar en un contexto histórico y social determinado, y que, por tanto, para su análisis, es indispensable atender a las condiciones sociales, materiales e institucionales de producción científica y disciplinar de los saberes y conocimientos; sin olvidar por ello la reconstrucción teórica de las operaciones y acciones que constituyen la práctica científica. (Runge Peña, 2013, p.5)

Es pertinente señalar la mirada del profesor Rafael Flórez, quien concibe la pedagogía como una ciencia que le es propia a los maestros, en la que puede encontrar las herramientas necesarias para solucionar problemas de la enseñanza, a través del estudio de teorías y conceptos que la fundamentan (Gallo, 2007).

Las múltiples significaciones conceptuales, científicas, filosóficas, culturales y prácticas que devienen de la Pedagogía, conducen a la búsqueda de una comprensión no reduccionista ni simplificada, sino que por el contrario, es posible hacer visibles los diferentes ámbitos que le son inherentes, a partir de los atributos que le posibilita la noción de campo conceptual como una dimensión múltiple y amplia, que se hace útil al momento de asumir, no la definición de lo que es Pedagogía, sino para nombrar el complejo entramado de producciones, experiencias, teorizaciones, conceptualizaciones, de lo que podríamos llamar Pedagogía.

Conviene advertir que se han elaborado algunas reflexiones en torno al concepto de “pedagogía informacional” que se sustenta como un modelo pedagógico alternativo, pero que en su análisis no van más allá del aspecto interno del método, centrado más bien en la enseñanza de las tecnologías de la información. En este sentido se resaltan los trabajos de Picardo (2002), Vivas (2007), Navarro (2009) y Zabala, et al (2009). Estos trabajos se ubican en el paradigma de la educación en tecnologías en el que sólo se desarrollan competencias, pero no herramientas

conceptuales, generando más bien un efecto instructivo que se traduce en conocimiento tecnológico y se sustrae de una reflexión pedagógica que contribuya a la cultura de la información digital (cibercultura crítica).

Esta diversidad conceptual sobre la Pedagogía y todo lo que ella implica, permite tomar postura, sin dejar de incurrir en posibles tensiones, adherencias y distanciamientos en torno a su conceptualización, pues nuestro interés está dirigido a la comprensión de las teorías implícitas sobre la pedagogía que orientan las prácticas educativas en la biblioteca universitaria.

1.4. Las teorías implícitas

Las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, entendidas como teorías implícitas *"son parte de nuestra herencia cultural, de nuestras suposiciones, teorías epistemológicas, experiencias, entre otros aspectos que ayudan a formar la concepción de una persona sobre un tema determinado"* (Orellana, 2011, p.41). Así entonces, las teorías implícitas se asumen como los saberes prácticos e informales o creencias intuitivas que surgen de la evolución sociocultural y se convierten en un factor de socialización en las relaciones e interacciones sociales en cualquier campo de acción. En términos de Pozo:

> Serían representaciones analógicas que conservarían las propiedades topológicas del mundo, un mundo que estaría representado en buena medida por las "pautas de acción que nuestro cuerpo puede ejercer sobre él. (…); esa toma de tierra que se reclama para las representaciones provendría de la acción y la percepción, de la forma que nuestros sistemas corporales restringen la representación del mundo (…) lo que nosotros representamos, lo que convertimos finalmente en información y cómputos, no es el mundo –los cambios físicos que tienen lugar ahí afuera- sino los cambios que ese mundo produce en nuestro cuerpo, la forma en que esos cambios físicos modifican nuestra estructura representacional (Pozo, et al, 2006, p.95).

La mente humana realiza unos procesos mentales, que producen estados o manifestaciones y en consecuencia, una serie de procesamientos cognitivos que nos permiten organizar la avalancha informativa que continuamente se produce. La mayoría de estos principios o restricciones se mantendrían en la esfera de lo implícito precisamente por este mismo motivo. De acuerdo con Reber (1993) *"La adquisición de conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se adquiere" (*Reber, 1993. Citado por Pozo, et. al., 2006, p.100). Nuestra mente no sería entonces, un simple reflejo del ambiente sino que cumpliría su función adaptativa creando sus propios modelos representacionales del mundo.

Desde esta perspectiva es que Juan Ignacio Pozo considera que los seres humanos podríamos ser *"verdaderos representómanos, auténticos maníacos de la representación, sistemas cognitivos dedicados de modo compulsivo y automático a elaborar mapas o modelos mentales del mundo"* (Pozo, 2003, p.77). De esta manera es que logramos percibir aquellos cambios ambientales y producir nuestras propias representaciones mentales, como factor regulador de un cierto orden que nos permite sobrevivir. Esta dinámica, sin duda nos dota de un aprendizaje (conocimiento de algo) o una experiencia (vivencia y sentido de algo) que se produce de manera automática e inconsciente, por lo cual gran parte de nuestras experiencias se transforman en representaciones implícitas, difíciles de verbalizar y de hacer conscientes.

En suma, *"adquirimos buena parte de nuestras representaciones cotidianas, incluidas las que se refieren a los aprendizajes y a la enseñanza, de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones"* (Pozo, et. al. 2006, p.101). Estas formas de aprendizaje son producto de la actividad de un sistema cognitivo implícito y estarían, de hecho, en el origen de buena parte de nuestras representaciones intuitivas mediadas por la forma en que nos relacionamos con el mundo.

Entonces, las concepciones son producto de la herencia cultural y la herencia

biológica, que confluyen mutuamente. Esta dicotomía dialogante y constructiva es lo que se erige como teoría implícita que es:

> […] un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (Pozo, et al. 2006, p.64).

Ahora bien, al considerar estas representaciones como una forma de conocimiento implícito que se construye a través de un proceso mental en el cual el sujeto incorpora a su estructura cognitiva nuevos significados relativos a su experiencia, se advierte el carácter recursivo de interpretación de una realidad que incide en la elaboración de conocimiento. Pozo indica que “en la inmensa mayoría de los casos, el aprendizaje produce mayores niveles de organización, como consecuencia de la interacción con el ambiente, pero también de las propias restricciones internas del sistema cognitivo” (Pozo, 2003, p.52).

En el caso de la biblioteca universitaria, la esencia de su práctica educativa reside en las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que tienen los formadores en su acción propia de enseñar, pues como afirma Pozo "[...] todos nosotros, profesores o alumnos, tenemos creencias o teorías profundamente asumidas, y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa". (Pozo, et al. 2006, p.34).

Para comprender el sentido de la práctica educativa de la biblioteca, es necesario hacer una reflexión sobre lo que hacen y lo que piensan los formadores, sobre las concepciones que tienen acerca de la pedagogía, estableciendo una relación entre su pensamiento y su acción educativa, desde el enfoque de las teorías implícitas.

"Los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas, es decir, suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo" (Pozo, et al, 2006, p.97). Podría decirse que el funcionamiento de las representaciones implícitas es una forma específica de conocimiento adquirido en la interacción social, que adopta la capacidad de ejercer actitudes y conductas propias de la experiencia. Por tanto, el reconocimiento y la comprensión de las teorías implícitas permiten la posibilidad de significar y transformar las prácticas educativas de la biblioteca.

El modelo sugerido por Pozo, et al. (2006) para comprender las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los profesores, reconoce cuatro dimensiones que favorecen el uso estratégico del conocimiento y que nos permite aproximarnos de manera teórica y conceptual al contexto de las prácticas educativas de la biblioteca.

Tabla 1. Diferencias entre las representaciones implícitas y explicitas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo, et al. 2006, p 11)

	Representaciones implícitas	Representaciones explicitas
¿Cuál es su origen?	Aprendizaje implícito, no consciente.	Aprendizaje implícito, consciente
	Experiencia personal	Reflexión y comunicación social de experiencia
	Educación informal	Educación e instrucción formal
¿Cuál es su naturaleza? ¿Cómo funcionan?	Saber hacer: naturaleza procedimental	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa.
	Función pragmática (tener éxito)	Función epistémica (comprender)
	Naturaleza más situada o dependiente del contexto	Naturaleza más general o dependiente del contexto
	Naturaleza encarnada	Naturaleza simbólica, basada en sistemas de representación externa

	Activación automática, difíciles de controlar conscientemente	Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente.
¿Cómo cambian?	Por procesos acumulativos o de asociación	Por procesos asociativos pero también por reestructuración
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada
	No se abandona o se abandonan con mucha dificultad.	Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras.

De acuerdo con Pozo, et al. (2006, p.100), las concepciones de los docentes *"tienen su origen en buena medida por procesos de aprendizaje implícito"* y son, asimismo, producto de la acción y del intercambio cotidiano. En este sentido, el formador de la biblioteca tiene una trayectoria cultural gracias a sus múltiples interacciones, no solo en su entorno cultural, sino en otros escenarios socioculturales mediante los cuales estructura su saber implícito y sus propias percepciones, factores que configuran su identidad personal y profesional.

El otro aspecto tenido en cuenta es su naturaleza y función, procesos que establecen una distinción entre ***saber decir*** o conocimiento declarativo y ***saber hacer*** o conocimiento procedimental. Son productos del conocimiento que se adquieren por procesos diferentes, el conocimiento declarativo es consciente y se adquiere por exposición verbal, mientras que el conocimiento procedimental se adquiere por medio de la acción y se ejecuta de modo automático sin que se haga consciente. Pozo, et al. "*destaca que ese saber práctico o en acción no siempre puede ser traducido a un saber explícito o declarativo"* (Pozo, et. al. 2006 p.104). Esta distinción puede ayudar a comprender los procedimientos y técnicas que componen la práctica educativa de la biblioteca, pero además permite considerar los rasgos que constituyen su naturaleza y función.

Por otra parte se plantea el cambio de las representaciones implícitas ligadas a las regularidades del ambiente y condicionadas a la capacidad de adaptarse al contexto, lo que las hace difíciles de cambiar. Se trata de modelos mentales generados por la interacción constante entre una teoría implícita y la situación que

la estimula. “Dado su carácter implícito, estos mecanismos producen cambios lentos, acumulativos, mediante una exposición repetida a esas estructuras ambientales” (Pozo et. al. 2006, p.111). De esta manera se hace presente de modo explícito en la memoria permanente que se utiliza en situaciones particulares de modo automático e inconsciente. El éxito de este modelo mental automatizado, expandiría su uso a otras actividades permaneciendo aún inconscientes pero factibles en la reflexión.

La posibilidad de cambio de las teorías implícitas se produce a través de procesos de aprendizaje explícito, que permita un cambio conceptual o representacional. Este proceso también puede darse en el contexto de la educación formal cuando se fomenta la argumentación entre la teoría y la práctica. La reflexión sobre el cambio de la teoría implícita es el comienzo para generar su transformación mediante procesos implícitos.

La forma en que interpretamos las teorías implícitas y la relación con la práctica educativa de la biblioteca, plantea nuevos retos para estos escenarios educativos diferentes a la escuela cuya función social en un contexto cultural como la biblioteca universitaria, es convertir la información que se tiene en un verdadero conocimiento, no como un proceso de transmisión directa de un saber específico, sino como movimiento del conocimiento desde todas sus perspectivas. Desde estos planteamientos es posible propiciar una apertura a nuevos aprendizajes que sean más significativos y que transformen la objetivación de las prácticas que buscan enseñar.

2. CAPÍTULO DOS: METODOLOGÍA

A partir del marco teórico que orienta esta investigación y de los objetivos que nos hemos planteado, se construye el diseño metodológico que se inscribe en los principios de la investigación cualitativa buscando responder de manera apropiada a la pregunta de investigación. Se describe el alcance y método que vincula las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, así como el proceso de análisis e interpretación.

2.1 Enfoque investigativo

Esta investigación es de corte cualitativo, específicamente en el paradigma hermenéutico interpretativo (Guba & Lincoln, 2002), basado en el método de estudio de caso, cuyas técnicas para la recolección de la información fueron la entrevista, el grupo de discusión, y la observación participante.

Desde este enfoque, entendemos la hermenéutica como una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la comprensión plena del sentido de la práctica educativa de la biblioteca desde las diferentes manifestaciones y concepciones sobre la pedagogía por las que transitan los formadores de la biblioteca. De esta manera se logran esclarecer las relaciones entre los hallazgos y la pregunta de investigación para enriquecer o ampliar nuestro conocimiento previo sobre el funcionamiento de la práctica educativa de la biblioteca.

En ese sentido, se hizo un análisis de la función educativa de la biblioteca universitaria desde un campo conceptual y narrativo de la pedagogía (Echeverri, 2009, 2015), como foco de análisis que le da cabida a la práctica educativa de la biblioteca.

2.2 Diseño

Esta investigación se desarrolló desde el método "estudio de caso"[14], como el diseño metodológico más adecuado para comprender una situación en su conjunto dentro del contexto en el que se sitúa el problema a estudiar. Según Piedad Cristina Martínez Carazo, el estudio de caso "es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado". (Martínez Carazo, 2006, p.167)

Respecto al estudio de caso, Jiménez Chávez (2012), argumenta que este es un método en el cual se encontrará la forma más profunda de llegar a la "esencia" del fenómeno, emergiendo todo lo que se encuentra, dando así un panorama real del objeto o situación que estamos investigando. Teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece el estudio de caso, se apropiaron los principios metodológicos que aplica para analizar la situación que ocurre en el contexto de esta investigación.

Así las cosas, "bajo esta estrategia pueden ser estudiados multiplicidad de fenómenos como creencias, prácticas, ritos, interacciones, actitudes, entre muchos otros" (Galeano, 2004, p.66). Con este método se logró analizar la práctica educativa de la biblioteca desde una lectura pedagógica, teniendo en cuenta las circunstancias culturales e históricas concretas que posibilitaron al estudio una perspectiva integradora. Así el estudio de caso, permitió el análisis de un fenómeno contemporáneo dentro de un escenario de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no eran claramente evidentes, y cuyo resultado se produce a partir del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guiaron la recolección y el análisis de los datos. (Yin, 2003, p.13).

De otra parte, se afirma que "el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino

[14] Un caso es, pues, un suceso o aspecto social localizado en un espacio y un tiempo específicos, y que es objeto de interés de un estudio. (Galeano M. ME, 2004 p. 66)

para ver que es, que hace". (Stake, 1998, p.20). De allí que el estudio de caso fue utilizado como una estrategia de investigación dirigida a comprender las teorías implícitas sobre la pedagogía presentes en el contexto educativo de la biblioteca. La relevancia del estudio de caso, también estuvo dada por la posibilidad que ofreció este para manejar una gran variedad de evidencias como: documentos, artefactos, entrevistas, observaciones. (Yin, 2003, p.8).

2.3 Participantes y contexto del estudio

La información se recogió a partir de las prácticas educativas establecidas por parte del "Programa de Cultura Informacional" del Sistema de Bibliotecas, así como a través de la experiencia de cada uno de los formadores que participaron en este proceso.

El muestreo cualitativo. Se utilizó el muestreo por conveniencia en el que los formadores aceptaron de manera voluntaria su participación en esta investigación y estuvieron dispuestos a proporcionar la información requerida para este estudio. La muestra estuvo constituida por 13 formadores de una población total de 14 formadores del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia que hacen parte del proceso de "Cultura Informacional" a quienes se les expuso la propuesta de investigación y se les solicito el consentimiento informado. El tamaño de la muestra estuvo acorde con el estudio cualitativo y dependió de la saturación de la información, tal como se establece para este tipo de investigaciones (Patton, 2002). Con el propósito de expresar como varían las categorías de análisis de la teoría implícita transmisionista en términos de sus rasgos, se presenta en una tabla a continuación algunas características generales relacionadas con el conocimiento y experiencia de los formadores. (Anexo No.1)

Tabla 2. Características de los formadores

FORMADOR	TITULO PROFESIONAL	AÑOS DE EXPERIENCIA
Formador 1: AA	Bibliotecólogo	25
Formador 2: BV	Bibliotecólogo	10

Formador 3: CA	Bibliotecólogo, Especialista en gerencia de servicios de Información, Magister en ciencias de la Información	15
Formador 4: CG	Bibliotecólogo	2
Formador 5: DC	Licenciado en educación especial, Bibliotecólogo	8
Formador 6: FA	Psicólogo	14
Formador 7: FJ	Bibliotecólogo	9
Formador 8: HL	Bibliotecólogo Especialista en investigación social, Magister en educación	8
Formador 9: JA	Bibliotecólogo	1
Formador 10: JO	Ingeniero de sistemas	7
Formador 11: MP	Gerontólogo, Magister en Gestión del Conocimiento	25
Formador 12: PR	Bibliotecólogo	5
Formador 13: WC	Bibliotecólogo	7

2.4 Técnicas de recolección de información

Para esta investigación se utilizaron diversas técnicas que contribuyeron a la recolección efectiva de información, a partir del uso de instrumentos como las guías de entrevista, los protocolos de observación.

Entrevista. La información se obtuvo a través de entrevistas abiertas y semiestructuradas, dirigidas a los formadores de la biblioteca quienes relataron la experiencia en cuanto a la práctica educativa que realizan. Para el encuentro comunicativo en la aplicación de esta técnica se utilizó un protocolo de entrevista previamente diseñado, mediado por un conjunto de preguntas que sirvieron de orientación teniendo en cuenta los siguientes tópicos: experiencias en la práctica

educativa, concepciones sobre la pedagogía, enseñanza sobre el uso de la información. Se realizaron 13 entrevistas correspondientes a cada participante, estas se efectuaron en el lugar de trabajo de cada uno de los entrevistados garantizando un espacio en condiciones adecuadas para establecer un diálogo fluido, tranquilo, y en un ambiente de empatía, confianza y respeto mutuo. Para el registro de la información se utilizó la grabadora y el cuaderno de notas. Los audios de las entrevistas fueron transcritos posteriormente con la ayuda de una auxiliar de la Biblioteca.

En los estudios de caso, "la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples" (Stake, 1998, p.61). La entrevista se entiende como un proceso comunicativo por medio del cual se accede e interactúa con aquella información experimentada e interpretada por el entrevistado/participante. "Esta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)". (Hernández Sampieri, 2010, p.418). Es preciso para esto lograr una empatía y tener una escucha activa y respetuosa de cada participante (Castillo, 2003). Ello se da en la posibilidad de establecer conversaciones donde, tanto el investigador como el investigado se sientan válidos uno frente a otro (Maturana, 2002). El uso de esta técnica permitió acercarse a los planteamientos individuales de los participantes para identificar sus teorías implícitas sobre la pedagogía. (Anexo No.2)

Grupos de Discusión. El grupo de discusión como técnica de recolección de información, se basa en entrevistas colectivas semiestructuradas, realizadas a grupos relativamente homogéneos, utilizado principalmente para el análisis de la interpretación de la dimensión normativa social y dimensión simbólica de los procesos sociales. El grupo de discusión es también una forma de conversar que permite confrontar diversas perspectivas sobre un tema específico a través del trabajo colectivo. "El objetivo fundamental del grupo consiste en lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo" (Martínez, 2004). Para nuestro caso el objetivo consistió en

recolectar información por medio de la discusión grupal acerca de los conocimientos, percepciones, significados y experiencias que tienen los formadores del PCI del Sistema de Bibliotecas, en torno a las concepciones de pedagogía de la biblioteca.

El grupo de discusión se realizó con los formadores que hacen parte del programa de “Cultura Informacional”. Para el desarrollo de esta técnica se utilizaron guías previamente diseñadas, así como la utilización de diferentes recursos que facilitaron el levantamiento y registro de la información (grabadoras, fotografías). Para el diseño de las guías se tuvo en cuenta la información recolectada mediante las entrevistas. Con esta técnica se logró realizar una descripción global desde lo intersubjetivo, de los conocimientos, comprensiones y significados acerca de la pedagogía, favoreciendo la reflexión sobre los planteamientos comunes, transversales y diferenciales en los participantes. (AnexoNo.3)

Observación participante*.* La observación es la acción y efecto de poner la mirada para examinar de manera directa el fenómeno estudiado en su ambiente natural. “Observar consiste en utilizar los sentidos para contemplar de manera directa, detenida y sistemática la realidad circundante y el devenir de los acontecimientos tal cual suceden en la vida social” (Pedraz, 2014, p.45). Esta técnica permite una mayor comprensión e interpretación de los diversos aspectos que se quieren describir en su exploración.

Se utilizó este tipo de observación para obtener información y comprender el comportamiento de los formadores en el ejercicio de su práctica. Es la técnica de recolección de información que permite al investigador hacer parte de la situación observada (Sanmartín, 2003, p.146). Esta permitió concentrar la atención en el fenómeno para lograr una mejor comprensión del mismo registrar los acontecimientos que posteriormente fueron analizados. Por tanto se conoció de manera directa los comportamientos, las actitudes y las relaciones interpersonales que se producen en los procesos de formación del Programa de Cultura Informacional, y que se originan partir de las teorías implícitas que tienen los formadores acerca de la pedagogía. (Anexo No.4)

2.5 Procedimiento de análisis de los datos cualitativos

Para el análisis de la información recolectada durante este proceso de investigación, se hizo la categorización y codificación de los datos que según Rodríguez, et. al. *"es el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida".* (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p.141). Asimismo se realizó el proceso de codificación mixto a través del cual tomamos *"como categorías de partida las existentes, formulando alguna más cuando este repertorio de partida se muestre ineficaz, es decir, que no contenga dentro de su sistema de categorías ninguna capaz de cubrir alguna unidad de registro"*. (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p.141-142)

Las categorías existentes que agruparon los códigos: origen, naturaleza, función y cambio, se definieron con base en el enfoque que utilizó Juan Ignacio Pozo[15] para estudiar las teorías implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. En nuestro caso, para comprender las teorías implícitas sobre la pedagogía que orientan las prácticas educativas de los formadores del PCI del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia. La codificación se realizó con el propósito de reunir enunciados o concepciones similares bajo un concepto o término que permitiera una clasificación común. "Aunque los acontecimientos o sucesos puedan ser elementos discretos, el hecho de que compartan características comunes y significados relacionados permiten ser agrupados" (Straus y Corbin, 2002, p.112).

De esta manera se definió un sistema de códigos descriptivos relacionados con los tópicos establecidos en los distintos instrumentos utilizados para la recolección de la información y a partir de los relatos que concedieron los formadores obtenidos en el trabajo de campo. La codificación se realizó utilizando la herramienta Atlas ti, que permitió transformar la información recolectada para darle sentido e interrogarla continuamente a través de la triangulación de las técnicas.

[15] Juan Ignacio Pozo, Catedrático de la Facultad de Sicología de la Universidad Autónoma de Madrid

El proceso de codificación comenzó con la organización de los datos y la asignación de códigos que se ajustaban a las categorías inicialmente definidas, pero no de manera definitiva, por lo cual inicialmente se asignaron 86 códigos, que después de una depuración y de las modificaciones realizadas en función de las nuevas unidades de análisis que iban apareciendo se redujeron a 38. Este proceso de codificación llegó a la saturación después de la relectura de las transcripciones y no encontrar otra información que generara nuevos códigos. Una vez se tuvo codificado el material se elaboró un listado de los mismos con su significado que permitió la categorización en función de los rasgos de la teoría implícita.

Tabla 3. Categorización de los datos cualitativos

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA
Origen	**Autoreconocimiento del formador**	Postura del formador que le permite reconocerse desde la práctica.	22
	Conocimientos del formador	Todos los conocimientos y saberes sobre el objeto de enseñanza y las herramientas conceptuales y prácticas que emplea para el desarrollo de su práctica educativa.	169
	Estructura del PCI	Configuración y estructura del PCI que establece el funcionamiento de la práctica educativa en el sistema de Bibliotecas	12
	Limitaciones del formador	Factores educativos que inciden en el desempeño del formador	43
	Limitaciones del PCI	Factores estructurales del PCI que afectan las prácticas educativas de la Biblioteca	37
	Necesidades de aprendizaje	Condiciones o necesidades del sujeto en formación que determinan las demandas de los usuarios.	75

	Perfil del formador	Requisitos y competencias necesarias del formador para el desarrollo de su práctica educativa.	34
	Planificación de la práctica educativa	Organización de la práctica educativa que consiste en establecer los contenidos, estrategias y métodos para el desarrollo de la actividad.	24
	Práctica regida por reglas	Practica educativa determinada por directrices administrativas	24
	Relación con los planes de estudio	Los contenidos que se desarrollan en la práctica educativa son acordes con los programas académicos que ofrece la Universidad.	18
	Rol del formador	La labor del formador en el proceso de enseñanza y aprendizaje para facilitar los aprendizajes significativos.	13
	Teoría implícita	Concepciones y representaciones de los formadores con relación a la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje.	150
	Tipo de discurso	Intención discursiva que orienta el ejercicio de la práctica educativa.	22
Naturaleza	**Concepción de formador**	Comprensión que tiene el formador sobre su quehacer	25
	Concepción sobre aprendizaje	Manera en que se produce el proceso de aprendizaje en el usuario	31
	Concepción sobre cultura informacional	Concepción implícita que tiene el formador sobre el objeto de enseñanza del PCI, y que tiene efectos sobre el desarrollo de su práctica educativa	22

	Concepción sobre enseñanza	Toda representación implícitas que tiene el formador sobre la educación y que se expresa a través de la práctica educativa que realiza en el PCI	50
	Concepción sobre la formación	Son las representaciones que tiene el formador acerca de los efectos de su práctica educativa, en los aprendizajes de los usuarios	9
	Concepción sobre pedagogía	Conocimientos relacionados con el saber pedagógico desde las tradiciones pedagógicas	76
	Objetivos de formación	Propósitos del aprendizaje relacionados con el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento	32
	Habito	Comportamientos arraigados en las maneras de actuar con relación a la práctica.	10
	Importancia de la ALFIN	Expectativa frente al manejo integral de la información para el despeño académico e investigativo	14
	Motivación por la práctica educativa	Deseo del formador por el ejercicio de su práctica.	17
	Sentido de la práctica educativa	Significado que se da al acto educativo	70
	Teoría implícita	Concepciones y representaciones de los formadores con relación a la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje.	150
Función	**Alfabetización informacional**	Objeto de enseñanza y formación del programa de cultura informacional	112
	Enseñanza sobre el uso herramientas	Práctica educativa del formador orientada desde la utilización de herramientas tecnológicas e informáticas, como objetivo de enseñanza.	86

	Estrategias de enseñanza	Camino escogido para lograr los objetivos de enseñanza.	87
	Evaluación del aprendizaje	Valoración del proceso de aprendizaje como resultado de la práctica educativa.	50
	Estructura del PCI	Configuración y estructura del PCI que establece el funcionamiento de la práctica educativa en el sistema de Bibliotecas	12
	Evaluación de la práctica educativa	Concierne al seguimiento y evaluación de la práctica educativa que realiza en la biblioteca.	26
	Función educativa de la biblioteca	Proceso misional de la Biblioteca Universitaria	14
	Necesidades de aprendizaje	Condiciones o necesidades del sujeto en formación que determinan las demandas de los usuarios.	75
	Práctica instruccional	Práctica educativa desarrollada a través de la instrucción sobre el manejo de herramientas y recursos de información.	95
	Teoría implícita	Concepciones y representaciones de los formadores con relación a la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje.	150
Cambio	**Aprendizaje colaborativo**	Se refiere a la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo	6
	Aprendizaje para toda la vida	Experiencia de aprendizaje que permite que el saber aprendido sea significativo para el sujeto en términos de sus expectativas académicas, formativas, profesionales y hacia la construcción de toda su experiencia	18

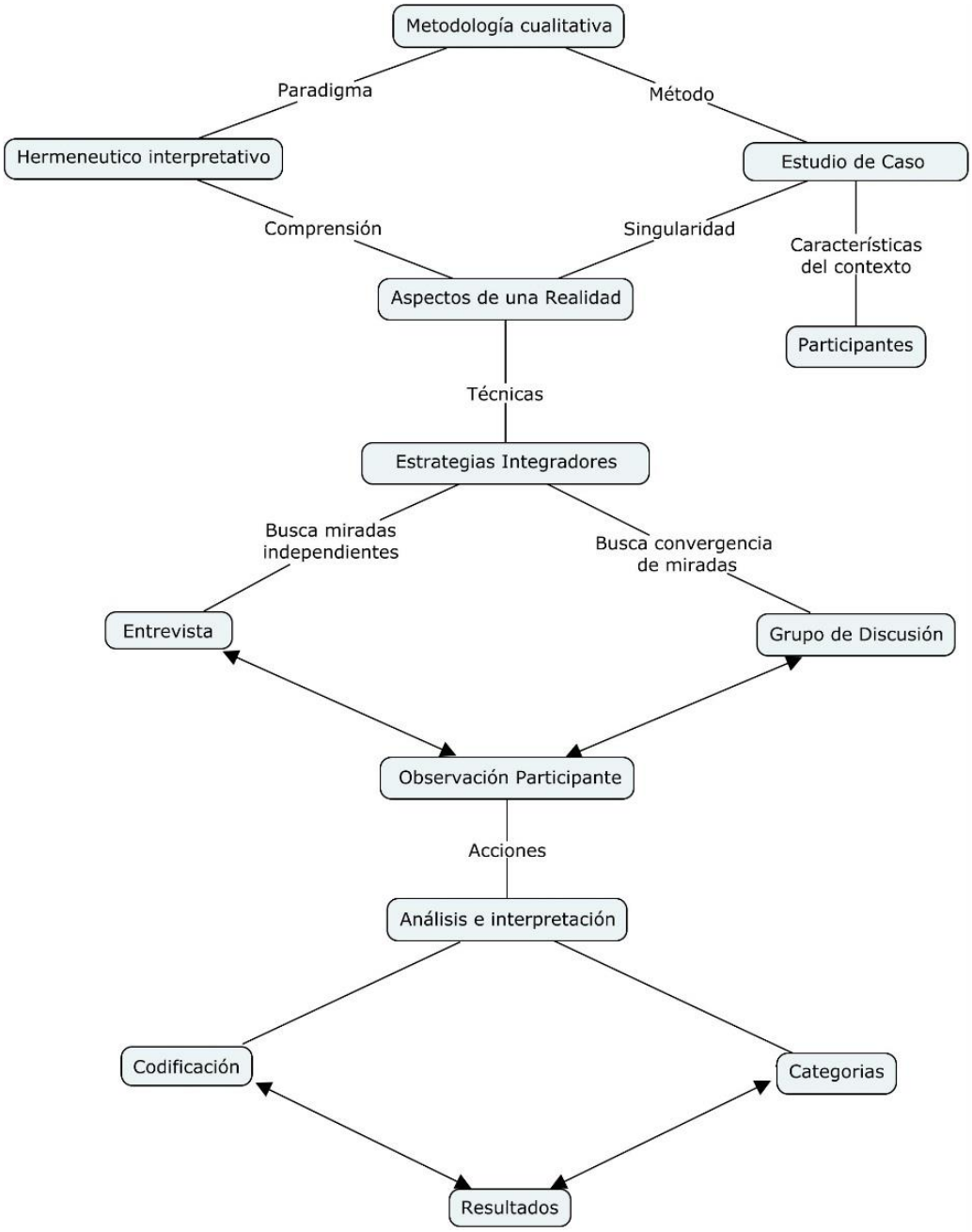
	Evaluación de la práctica educativa	Concierne al seguimiento y evaluación de la práctica educativa que realiza en la biblioteca.	26
	Evaluación del aprendizaje	Valoración del proceso de aprendizaje como resultado de la práctica educativa.	50
	Impacto de la práctica educativa	Efectos que produce el ejercicio de la función educativa en el aprendiz.	33
	Motivación por la práctica educativa	Deseo del formador por el ejercicio de su práctica.	17
	Relación pedagógica	Interacción que se establece entre el formador, el objeto de enseñanza y el aprendiz.	36
	Sentido de la práctica educativa	Significado que se da al acto educativo	70
	Transformación de la práctica educativa	Modificaciones de la práctica educativa que se producen a través de la trayectoria y experiencias del formador.	32
	Valoración de la información científica.	Reconocimiento de la información científica para la producción de nuevo conocimiento.	18
	Vocación de formador	Aquí la motivación aparece como un rasgo o atributo vinculado a la práctica educativa del formador que goza enseñando.	5

2.6 Ruta metodológica

La perspectiva metodológica orientada a responder los objetivos de esta investigación contempló tres fases que se constituyen en un ejemplo de despliegue de estrategias como base empírica de generalizaciones. Para formalizar esta estrategia que busca una relación lógica o analítica en el proceso de ajuste, contrastación y validación, se presenta de manera gráfica la ruta metodológica y a

continuación se describen las fases de conceptualización, caracterización y análisis de la información.

Ilustración 1. Ruta metodológica



Fuente: Elaboración propia

2.6.1 Conceptualización

Para adoptar los referentes teóricos que orientan esta investigación, se abordaron los autores y teorías que permitieron la construcción y la delimitación de los conceptos articuladores que facilitaron su horizonte conceptual: función educativa de la biblioteca universitaria, la pedagogía como un campo conceptual y las teorías implícitas.

La base teórica sobre la que se sustenta esta investigación y que permitió hacer una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en la función educativa de la biblioteca universitaria y la fundamentación pedagógica de los formadores encargados de cumplir dicha función educativa, tiene evidencia en el estado del arte que compila la información sobre el objeto de estudio.

A partir del estado del arte que permitió la construcción teórica de esta investigación, se reconoce la función educativa de la biblioteca universitaria, se encontraron investigaciones que ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer la práctica educativa en las bibliotecas universitarias con el componente pedagógico desde la formación de los profesionales de la información o “Teacher-Librarian” (término utilizado en el contexto anglosajón). Igualmente se señala la carencia del componente pedagógico en los planes de estudio de las instituciones que forman a los profesionales de la bibliotecología en Colombia y en otros países del mundo. De esta manera fue posible identificar los vacíos y tendencias que indicaron el problema de investigación, así como su impacto y posibilidades de exploración.

Antes de adentrarnos en la indagación de las teorías implícitas sobre la pedagogía que tienen los formadores de la biblioteca, nos detuvimos para averiguar en la voz de expertos, por la pertinencia de esta investigación, con lo cual se abrió un espacio propicio y con grandes expectativas para el estudio de las prácticas educativas de la biblioteca.

La entrevista, el grupo focal y la observación estuvieron guiados por los objetivos y por la pregunta de investigación, lo que permitió que el proceso de interpretación se

realizara con atenta consideración y de manera reflexiva para otorgar sentido a los datos y para llegar al conocimiento sobre el objeto de esta investigación.

2.6.2 Caracterización

La inmersión en el trabajo de campo se inició a partir de la socialización del proyecto con las directivas de la Biblioteca y el Coordinador del Programa de Cultura Informacional en una primera reunión, quienes vieron afortunado y fructífero el proyecto de investigación presentado. Posteriormente en una segunda reunión se socializó con 14 formadores que son el total de integrantes del PCI, quienes recibieron con interés y agrado dicho proyecto, y manifestaron su voluntaria participación.

Las entrevistas fueron programadas y realizadas en los puestos de trabajo de cada uno de los formadores con una participación de 13 formadores. El grupo focal se desarrolló con la participación de 11 de los formadores que realizan las prácticas educativas de la biblioteca. Así mismo se realizaron cinco observaciones que permitieron interactuar directamente con las prácticas educativas. La triangulación de estas técnicas permitió observar el objeto de estudio desde varios puntos de vista diferentes.

Ilustración 2. Triangulación de técnicas de recolección de información



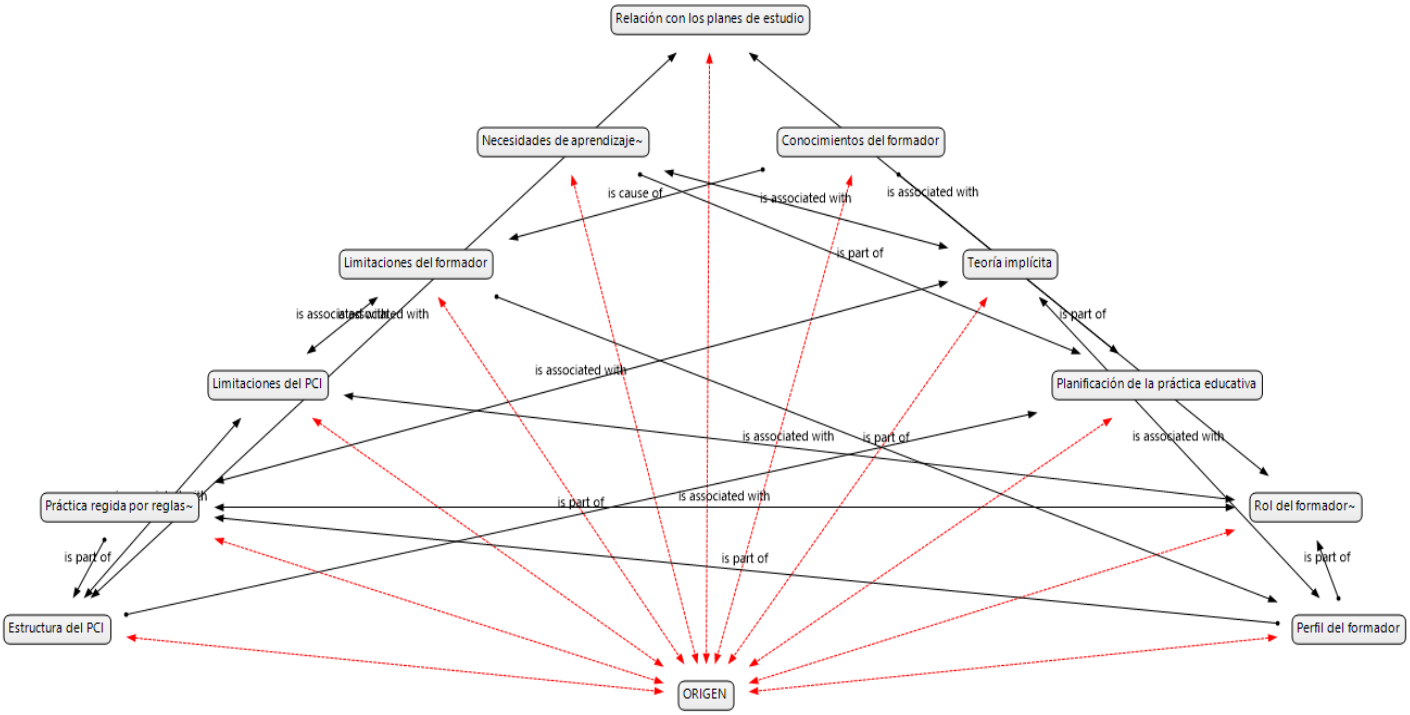
2.6.3 Análisis e interpretación de la información

Los datos se construyeron en los diferentes escenarios que definen la existencia y las dinámicas del Programa de Cultura Informacional. Para su análisis fue necesario desarrollar conceptos y proposiciones que se manejarían en la codificación y categorización para luego comenzar a dar sentido a los datos. Los códigos utilizados para este análisis están relacionados con el objeto que configura el discurso, es decir, los conceptos están representando el pensamiento y la acción individual que se corrobora con las entrevistas, el grupo focal y la observación en la relación directa con la práctica misma, lo que permite reducir su complejidad sin perder de vista la dimensión amplia de dichas concepciones.

El análisis de los datos se efectúo mediante un sistema de categorías definido para este proceso investigativo y utilizando el programa de análisis de datos cualitativos asistidos por computador Atlas ti, con la creación de una Unidad Hermenéutica (UH) que permitió asociar códigos con citas de texto para transformar y conceptualizar los datos en un análisis significativo.

Esta agrupación permitió establecer un conjunto de relaciones y vínculos entre los diferentes códigos y categorías identificando así las adherencias, orientaciones, tensiones, y distanciamientos, en los discursos y expresiones de los formadores. De esta manera se logró comprender y describirla teoría implícita transmisionista a partir de la información obtenida en relación con los fines de la investigación.

Ilustración 3. Ejemplo codificación Software - Atlas ti.



Fuente: Datos provenientes del análisis de la información

2.7 Posición ética del investigador

En el ejercicio de esta investigación asumimos una posición ética frente al uso dela información recabada y del conocimiento producido, adoptamos conductas que favorecieron el tratamiento ético de los datos y los resultados. Inicialmente se socializó el proyecto antelas directivas del Sistema de Bibliotecas y posteriormente, ante el grupo de formadores del PCI. La información entregada sobre el proyecto de investigación, fue amplia y detallada, dando respuesta a todas las preguntas suscitadas.

Los principios éticos se asumieron con el propósito de disponer un equilibrio en el trato entre todas las personas participantes a partir de la realidad estudiada. “La ética como postura constituye una práctica subjetiva vinculada a la responsabilidad conjunta con los participantes, la cual considera factores sociales, políticos y personales del escenario de investigación” (Simons, 2011, p.141). Dichas

consideraciones fueron fundamentales para preservar la integridad en el uso de la información, promoviendo relaciones de confianza, imparcialidad y respeto como valores encaminados al desarrollo del proceso investigativo.

Se procedió a explicar el propósito de la investigación, se dieron a conocer las técnicas de recolección de la información y la manera como será utilizada. Posteriormente se diligenció el *consentimiento informado* [16], que formalizó el compromiso de confidencialidad sobre el manejo de la información suministrada, garantizando el principio de confidencialidad y uso de la información exclusiva para efectos de esta investigación. (Anexo No.6)

El grupo acogió los acuerdos establecidos en el consentimiento informado como soporte que legitimó su participación voluntaria en el desarrollo del proyecto y la confidencialidad en el uso de la información para efectos exclusivos de esta investigación. Así mismo el investigador reiteró la validación social de los resultados de esta investigación mediante estrategias de socialización con los participantes, y su divulgación en escenarios de discusión y reflexión, propiciando los procesos de formación continuada a los profesionales y los programas de bibliotecología del país.

Finalmente, se asume la consideración de que el investigador hace parte de PCI y cuenta con experiencia como formador. Se debe agregar, que las directivas del Sistema de Bibliotecas le han encomendado las funciones del PCI en calidad de coordinador al finalizar la investigación y por una situación externa al proceso investigativo mismo. Frente a esta situación, el investigador asume una posición de ecuanimidad para no afectar la investigación desde su subjetividad, reconociendo su vínculo laboral-afectivo-profesional y, por tanto, procurando una constante autoreflexividad y distanciamiento. Posteriormente, esta condición amplía el horizonte de posibilidades para implementar acciones que permitan potenciar la

[16] El consentimiento informado constituye la aprobación válida, legítima y autónoma de la participación del grupo Investigado en el contexto específico de la Investigación, a través del diligenciamiento de un instrumento de asentimiento (Simons, 2011, p. 149)

práctica educativa que orientan los formadores, desde los aportes que ofrece esta investigación.

3. CAPITULO TRES: RESULTADOS

"El hombre en devenir es un hombre cuyos conocimientos y medios de acción se han ampliado hasta tal punto que los límites de lo posible le parecen haber retrocedido infinitamente".

Edgar Faure[17]

A partir del análisis de la información en este proceso investigativo, se logró identificar la existencia de una teoría implica transmisionista que se materializa en la pluralidad de creencias, concepciones y supuestos profundamente arraigados que se convierten en el corpus de conocimiento del formador para el desarrollo de su práctica educativa en la biblioteca y que pueden ser interpretadas bajo el enfoque de las teorías implícitas sobre la pedagogía, como la perspectiva teórica que orienta esta investigación.

Los resultados de esta investigación dan cuenta de las diferentes formas de representación implícitas atribuidas a factores contextuales que inciden en la manera en que los formadores conciben la pedagogía, y a partir de esas concepciones determinan las acciones que conducen su práctica educativa.

El análisis de las "concepciones y representaciones"[18] de los formadores que estructuran la teoría implícita transmisionista, ofrece la posibilidad de encontrar respuestas coherentes a nuestra pregunta de investigación. Para tal efecto es conveniente aclarar ambos conceptos. En relación con las concepciones, Ponte (1994) plantea que estas pueden ser entendidas como el plano organizador de los conceptos que determinan la idea del objeto, lo que condiciona la manera de abordar las tareas y ligadas a ellas están las actitudes, las expectativas y el

[17]Faure, E. (1974). Aprender a ser: la educación del futuro. 3 ed. Madrid: Alianza Editorial. p. 233

[18]El término "concepciones" designa un conjunto de ideas que se tienen sobre alguna cosa, puede traducirse como intuición del mundo. Mientras que término "representaciones" alude al conjunto imágenes que se tienen de una realidad, significa conectar la similitud de la cosa. Abbagnano, N. (2003). Diccionario de filosofía. 3 ed. México: Fondo de Cultura Económica.

entendimiento que cada sujeto tiene de lo que constituye su papel en una situación dada. (Ponte, 1994, p.195)

El sentido de las representaciones alude a la forma en que las personas piensan en relación con los objetos y fenómenos que los afectan. Según Durkheim (1978), las representaciones colectivas son concebidas como formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos. A partir de ellas se construyen las representaciones individuales y que no son otra cosa que la forma o expresión individualizada y adaptada de estas representaciones colectivas a las características de cada individuo.

En ese sentido podemos entender que las concepciones y representaciones de los formadores están sujetas a la estructura que cada formador le da a sus conocimientos implícitos sobre los que orienta su práctica educativa. Ello nos permite entender que los formadores interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y la forma en que esto impacta en sus comportamientos y actitudes frente a la práctica educativa que realizan.

El enfoque desde el cual hemos circunscrito este trabajo nos propicia un marco adecuado para hacer visibles los rasgos que constituyen la teoría implícita transmisionista a partir de los enunciados que expresaron los mismos formadores. De antemano señalamos que los resultados que se presentan en este apartado, corresponden a los distintos tipos de argumentos recogidos a través de las entrevistas y el grupo focal entremezclados, porque consideramos que es allí donde se centra la principal fuente de información que corrobora lo observado, desde el punto de vista del investigador.

3.1. Teoría Implícita Transmisionista - TIT

A medida que nos adentramos en el proceso de recolección de información y análisis de los datos, nos damos cuenta que los formadores se ocupan de realizar

ciertas actividades de enseñanza bajo el "método de instrucción"[19] y transferencia de conocimientos, con el que se procura producir resultados precisos, objetivos, lógicos y exactos.

Los formadores manejan un conjunto de conocimientos implícitos, habilidades y creencias para afrontar las prácticas educativas de la biblioteca. Se trata de una transmisión de saberes técnicos mediante el diseño instruccional, cuyo fin es desarrollar destrezas y competencias para el manejo de recursos de información, en síntesis lograr una alfabetización informacional en los aprendices. En ese sentido, podemos postular que los formadores han construido una representación en torno a la función educativa de la biblioteca, en donde la alfabetización informacional resulta ser el objeto de enseñanza de la biblioteca.

El conocimiento implícito de los formadores es acorde con las condiciones que determinan su propio desempeño y su rol. En ese sentido, las condiciones de la práctica educativa también inciden en que los formadores asuman un enfoque instruccional. De acuerdo con Simonson: *"El diseño instruccional debe ser visto como un sistema y una relación entre todos los componentes de ese sistema, los cuales son los siguientes: el instructor, el estudiante, el contenido, el método, el medio ambiente, el material, la tecnología y el proceso de evaluación"* (Simonson, 2006. Citado por Chávez Arcega, 2009, p.2). Lo anterior tiene importantes implicaciones instruccionales que abarcan situaciones de enseñanza presencial mediada por tecnologías.

Atribuir un carácter transmisionista a las representaciones implícitas[20] sobre la pedagogía que tienen los formadores, implica otorgar a la práctica educativa de la biblioteca ciertos principios o supuestos implícitos, desde donde se adquiere y se construye la ***Teoría Implícita Transmisionista*** (en adelante también TIT) y que

[19] El método de instrucción se refiere a "aquellas actividades que se organizan intencionalmente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje". (Coombs, 1971, p.19.). Esta definición también distingue la educación no formal.

[20]De acuerdo con Pozo et al. (2006, p.101) las representaciones implícitas "son algo que sentimos, vivimos y experimentamos en nuestras propias carnes, y cualquier intento de verbalizarlas, de explicitarlas en un código compartido, no deja de ser una traducción, un proceso de redescripción representacional o explicitación de esas representaciones, que en sí mismo ya las transforma".

podrían explicarse como el resultado de la carencia de una fundamentación pedagógica en los formadores de la biblioteca. Esto nos lleva a inferir que los supuestos ontológicos sobre los que se sustentan las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje son bastante coincidentes con las formas de elaboración de conocimientos aislados y su reproducción literal, sin que medien procesos cognitivos, tal como lo hemos descrito anteriormente.

Para la comprensión de la ***Teoría Implícita Transmisionista*** se implementó la noción propuesta por Pozo, como una perspectiva de análisis que nos permite relacionar la construcción de conocimiento empírico, con las concepciones sobre la pedagogía que tienen los formadores de la biblioteca y sus posibles efectos en la práctica educativa que realiza. De igual forma, se asume que dicha relación se da a partir del marco teórico que integra las teorías implícitas sobre la pedagogía como una noción metodológica para entender las prácticas educativas de la biblioteca, desde un campo conceptual y narrativo de la pedagogía.

Desde esta perspectiva, hemos construido el siguiente modelo de análisis de la *teoría implícita transmisionista,* que nos abre un espacio de posibilidades para su comprensión, bajo el interés específico que orientó los objetivos de esta investigación.

En la siguiente tabla se presenta un resumen de los rasgos esenciales de la *TIT* que nos interesa analizar, cuyos resultados se presentarán directamente en el texto dando un valor concreto a los testimonios presentados.

Tabla 4. Modelo de análisis de la teoría implícita
(Elaboración propia, a partir de Pozo, et. al. 2006)

Teoría Implícita Transmisionista		
Categorías	**Denominación**	**Rasgos**
	Sistema de aprendizaje implícito relacionado con las maneras como se incorpora el conocimiento	Conocimiento empírico

Origen	implícito que posibilita el desarrollo de la práctica educativa de la biblioteca.	Trayectoria en la práctica educativa Educación no formal Autoaprendizaje del formador
Naturaleza	Condición que se expresa en concordancia con las contingencias que se presentan en la biblioteca universitaria.	Naturaleza situada Naturaleza procedimental Naturaleza automática
Función	Actividades mediadas por procesos regulatorios de la práctica y la mediación de los sistemas culturales de representación y el aprendizaje implícito de los formadores.	Función pragmática (tener éxito) Práctica por emulación (imitación)
Cambio	Procesos cognitivos que generan resistencias al cambio pero también permiten construir nuevas formas de representar la propia realidad que se produce a través del conocimiento explícito.	Dificultades para el cambio Posibilidades de cambio
Alfabetización informacional	Comprensión sobre Alfabetización informacional presente en la lógica de la práctica educativa.	Categoría emergente de este análisis.

3.1.1 Origen

La *teoría implícita transmisionista* adquiere cuatro posibles orígenes en relación con el nivel de conocimientos y de creencias basadas en procesos de aprendizaje

asociativo que se distinguen en las diferentes formas de promover la práctica educativa en la biblioteca. El primero está relacionado principalmente con el *conocimiento empírico* conseguido por los formadores a partir de sus experiencias personales. El segundo tiene que ver con los procesos de *educación no formal* (cursos de capacitación, etc.) que se proyectan como espacios formativos de interés para los formadores que se preparan para el desempeño de su función. En tercer lugar se halla un origen relacionado con la *trayectoria en la práctica*, el cual tiene que ver con el tiempo de vinculación a la biblioteca universitaria y al PCI. Y finalmente, el cuarto origen está determinado por el *autoaprendizaje del formador* (lecturas, indagación, etc.) expresado como la necesidad de alcanzar condiciones que lo habiliten para desempeñar con efectividad y éxito su rol.

Estos posibles orígenes se develan a partir del intercambio con los formadores del PCI, que describen su práctica educativa desde diferentes concepciones que determinan tanto el papel que desempeñan en la biblioteca, como la forma en que construyen su propia realidad educativa. Desde esta comprensión se asume que las prácticas educativas del formador están influenciadas por el proceso de incorporación de conocimientos desde su propia experiencia.

Conocimiento empírico

Uno de los posibles orígenes de la *teoría implícita transmisionista* es el conocimiento empírico, compuesto por el conjunto de ideas que se construyen a partir de la interacción social, la relación cotidiana con el medio cultural, las costumbres y creencias, pero también por las influencias de la era digital. El *conocimiento empírico* de los formadores surge como consecuencia de la acción repetitiva de situaciones de enseñanza organizadas de manera constante para realizar la práctica educativa de la biblioteca y se expresa en algunos enunciados de los formadores. Por ejemplo CA plantea que *“Es muy distinto abrir una lista de*

resultados, a una información con valor agregado, esas cositas que uno hace son de la práctica y de la experiencia". (P3:20, CA: 056 Atlas ti).[21]

Debemos asumir que no se trata exclusivamente de una experiencia de carácter personal, sino que podrían ser formas intuitivas de entender la enseñanza como un ejercicio que se logra desde el conocimiento empírico. Como lo expresa CG: *"Pues a ver, conocimiento adquirido de pronto por la misma experiencia que uno pueda tener frente al manejo de las herramientas de la biblioteca que se ofrecen igualmente a los usuarios" (P4:6, CG: 019 Atlas ti.).* De esta manera, la experiencia concerniente al formador subsiste como un factor positivo de condiciones óptimas para orientar sus prácticas educativas. *"La experiencia no se improvisa, entonces definitivamente ahí viene a jugar esa transformación, es lo que uno dice, experiencia en mi caso" (P5:7, DC: 017 Atlas ti).*

Como se observa, la experiencia del formador cubre un amplio espectro de conocimiento empírico que dota de racionalidad a ciertos hechos que se materializan en la práctica. *"Digamos que son contenidos que no se suelen brindar desde el problema de cultura, pero por la experiencia mía y por lo que se me atribuye aquí en el instituto*[de Educación Física]*, sé que son aspectos que ellos deben considerar" (P6:10, FA: 019 Atlas ti).*Este conocimiento empírico puede ser útil en algún momento determinado, al menos en la reconstrucción de la experiencia: *"Los elementos y los conceptos que uno va cogiendo de los cursos que nos ofrece el sistema de bibliotecas y lo otro es la experiencia […] y uno se echa al ruedo a dictar un curso" (P7:3, FJ: 010 Atlas ti).*

Es posible que la existencia de un conocimiento empírico tenga su fundamento en un proceso experimental con las actividades educativas, como se expresa con HL al plantear que: *"ha sido más por eso de ensayo y error, de poner a prueba algunas estrategias y ha sido también una forma de conseguirlo a partir de mi misma experiencia y percepción" (P8:2, HL: 008 Atlas ti).* Esto hace que el formador pueda

[21] Convención que se expresa en el software informático Atlas ti, P3: documento primario tres, 20: número del párrafo citado, CA: iniciales del formador entrevistado, 056: línea del párrafo citado, Atlas ti: nombre del software.

imponer el control de su propia práctica y buscar otras maneras de darle continuidad a esa interacción con lo que aprende. *"Yo lo tomo desde dos referentes, uno desde la experiencia personal y desde las experiencias de otras personas, vivenciales que he tenido con profesores y no solamente en la parte normativa que nosotros realizamos desde el sistema sino desde las cosas dinámicas" (P9:46, JA: 109 Atlas ti).*

En cierto sentido el conocimiento empírico tiene un efecto favorable en el desarrollo de habilidades y destrezas como condición necesaria para una efectiva práctica, *"cuando uno tiene la oportunidad de desarrollar toda esa parte y que la experiencia misma le va enseñando, uno hace mejoras, cambia cositas" (P12:19, PR: 058 Atlas ti).* Pero también se ve influenciada por un estado de hábito que se concreta en actos repetitivos, *"ese es uno de los elementos que más he utilizado en la red, desde mi experiencia como docente y ya como formador en la biblioteca" (P10:6, JO: 015 Atlas ti).*

Los testimonios aquí reunidos, representan el origen del conocimiento empírico en la TIT, en la que los formadores construyen una forma de saber específico basado en la experiencia, cuyos implícitos explican el despliegue de condiciones que se producen en un contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y de acciones educativas, para ser transferidos de este modo a los aprendices.

Trayectoria en la práctica educativa

En segundo lugar identificamos la *trayectoria en la práctica educativa* como otro posible origen de la *teoría implícita transmisionista.* El conocimiento implícito que se logra a través de la práctica educativa, se incorpora al pensamiento del formador mediante un proceso de construcción simbólica, que si bien surge como un verdadero **currículo oculto**[22]orientador de las prácticas educativas, muchas veces se presenta de manera inconsciente en una dinámica procedimental. Como lo

[22] Torres Santomé (1994, 198) define el currículo oculto como "…todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llagan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional"

vemos con AA: *“Desde que llegué a la biblioteca como auxiliar dictaba cursos, hace 25 años… Yo digo que ha evolucionado mucho, porque yo me acuerdo de lo que era cuando los primeros cursos que yo dicté”. (P1:16, AA: 086, 088 Atlas ti).*

Es posible entender el fundamento que justifica en gran medida el conocimiento de los formadores en la trayectoria en su propia práctica. Como lo expresa claramente FA: *“Esa práctica es de hace diez años, cuando estaba en odontología y lo poco que he visto de lo que hacen los formadores todavía es como limitada a esas dos funciones de búsqueda y obtención de documentos.” (P6:14, FA: 026 Atlas ti).* Las formas de experiencia de las que proviene este conocimiento han tenido lugar en otros escenarios educativos que producen madurez progresiva en la acción. *“La práctica educativa que yo he tenido no nace aquí en la biblioteca, nace en la escuela de bibliotecología, en cátedras en la Universidad de Medellín, nace en otro tipo de experiencias de enseñanza que se dan en otras universidades, pero a nivel de cátedras, de cursos, seminarios, talleres, en fin...”* (P8:2, HL: 08 Atlas ti).

Así mismo la preparación del formador en su trayectoria aparece como una posición estratégica de afianzamiento en la práctica. *“Después de 14 años en esto, pienso que he llegado a una madurez en la que digo por aquí es que es, me lo ha dado la práctica que es interna” (P11:7, MP: 019 Atlas ti).* Pero también como un potente argumento para legitimar la transformación de su propia práctica. *“Yo llevo por ay cinco años dictando cursos de formación… Uno ve que sí va madurando, porque uno al principio cuando empieza a dar los cursos es muy… utiliza un lenguaje muy sencillo, se enreda, fuera de eso le pasan cosas, se limita solamente a lo básico”. (P12:40, PR: 151, 153 Atlas ti).*

Estos testimonios dan cuenta de cómo los formadores adquieren conocimientos a lo largo de su trayectoria en la práctica educativa de la biblioteca. En ese sentido la TIT puede verse como el producto de influencias que responden a los procesos de adquisición de conocimientos que sustentan la experiencia en la práctica misma, configurando de esa manera un tipo singular de representación y ante todo un saber práctico sin mucha presencia de teorías o conceptualizaciones propias de la pedagogía.

Educación no formal

El proceso de educación no formal en el que han estado inmersos los formadores, también se traslada a la práctica educativa de la biblioteca. Por tanto, los conocimientos adquiridos de esta manera permiten considerar la *educación no formal*[23] como un factor de origen de la *TIT.* Los formadores acuden a realizar actividades de formación que los preparan para desempeñar su rol. *"A mí me dieron en bibliotecas el curso completo de formador de formadores, yo lo hice completo en el sistema de bibliotecas... De hecho es como una introducción, es como de habilidades, o sea enseñar a que usted desarrolle habilidades" (P1:6,7, AA: 015, 017 Atlas ti).*

El conocimiento adquirido a través de procesos de educación no formal también incluye la capacitación que ofrece la Universidad a sus empleados, lo que se detalla en diferentes expresiones de los formadores. "*Yo hice cursos con vicerrectoría de docencia para docentes, de todos los modelos de enseñanza… lo que se aplicaba en cada uno de los cursos, de unas formas muy dinámicas para la enseñanza del aprendizaje, eso lo hice con vicerrectoría de docencia acá, porque vi que me faltaba, que en el perfil que yo tenía me faltaba eso". (P2:1,2 BV: 013,015 Atlas ti).*Por su parte, DC manifiesta que: "*También he recibido cursos dentro de la universidad, de esos que ofrece cada rato vicerrectoría de docencia… Me parecen de gran aprendizaje ya que de todas maneras aportan más conocimiento y eso da pie cuando uno se reúne con grupos pares para que le aporten a uno experiencias que son enriquecedoras". (P5:2,3 DC: 005,007 Atlas ti).*

Otro escenario de educación no formal lo constituye el mismo Sistema de Bibliotecas. CG indica que "*tuvo una capacitación, no recuerdo el nombre en estos momentos, pero era algo así como: formación de formadores, que de alguna manera nos brindó un poco de herramientas para realizar la instrucción a los*

[23] La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos. Ley General de la Educación 115/94, Art. 36.

posibles usuarios que inician los cursos de formación de usuarios." (P4:1, CG: 005 Atlas ti).

El interés personal por lograr un nivel de capacidades se evidencia también con la participación de algunos formadores en actividades relacionadas con su rol. *"Todo proviene de esa interacción que tiene que ver con la actividad que uno desarrolla o por elección propia según intereses particulares, que pueden tener o no aplicabilidad en la biblioteca, por ejemplo recientemente he asistido a cursos de escritura académica o el último que hice fue de retórica y argumentación." (P6:3, FA: 007 Atlas ti)*

Adicionalmente aparece el conocimiento implícito que se produce en la aplicación de temas de estudio realizados por la biblioteca. *"Lo que hemos recibido siempre son los cursos que ha dado el sistema de bibliotecas, lo que nos ha dado los cursos en cosas específicas, por ejemplo cómo manejar una base de datos" (P7:2, FJ: 008 Atlas ti). De otro lado, JA expresa que "participé en el curso de formación de formadores que saco la biblioteca en 2010 o 2011, en el primero, como experiencia fue muy bueno, porque no solamente miraba las herramientas básicas sino también bases conceptuales" (P9:3, JA: 011 Atlas ti)*

Es notoria la manera como coinciden los relatos de los formadores al afirmar que recurren a diversos procesos educativos a través de intercambios comunicativos y discursos en distintos escenarios socio-culturales que los habilita para desempeñarse como formadores, especialmente en lo que tiene que ver con el manejo de recursos de información.

Autoaprendizaje del formador

Otra manera en que los formadores adquieren el conocimiento que sustenta su práctica educativa en la biblioteca, es el *autoaprendizaje* que también hace parte de los múltiples orígenes de la *TIT.* Sin embargo, resulta necesario entender el nivel representacional al que se puede llegar desde los diferentes medios de autoaprendizaje que utilizan los formadores para adaptarse a la estructura del PCI.

En este punto se sitúan algunas expresiones desde las cuales se puede explicar la complejidad de estas formas de adquisición de conocimiento. *"Yo busco información, leo lo que me parece interesante para el curso, me lo apropio, lo adapto, lo mejoro, lo cambio, implemento metodologías, pruebo cosas, soy innovadora en mi curso". (P2:3, BV: 017 Atlas ti).* El conocimiento implícito en este caso aparece como una aparente relación de aprendizajes por apropiación, que son sistemáticamente incorporados a un proceso de adaptación.

Existen otros mecanismos de autoaprendizaje a los que recurren los formadores. *"Por lecturas, por interacción con los usuarios principalmente y cuando ellos hacen preguntas aquí e interactúo con ellos, hablamos de los pensamientos pedagógicos, y por la formación que hemos recibido, pero no porque haya recibido formación, aquí no nos metemos de lleno en eso." (P3:25, CA: 068 Atlas ti).* En muchas ocasiones motivados por intereses particulares, como FA quien dice: *"todo proviene de esa interacción que tiene que ver con la actividad que uno desarrolla o por elección propia según intereses particulares" (P6:3, FA: 007 Atlas ti)*

También aparece la influencia de la era digital que implica el conocimiento de las TIC que responde a la necesidad de los formadores por la innovación de sus procesos. Esto lo apreciamos con claridad en MP: *"Yo hago mucha búsqueda en internet, como mucho de autoformación básicamente, leo mucho, me gusta el aprendizaje significativo, el conectivismo, ahora estoy metida mucho en ese tema". (P11:9, MP: 023 Atlas ti).* Y el estudio consiente de algún programa que orienta la práctica, como en MP: *"ese programa a mí me sirvió, fue mi bastión, porque fueron los primeros módulos que juiciosamente me senté a estudiar y con eso empecé a dar mis primeros pinos en informática médica, yo los leía y yo decía que todo estaba vigente, yo realmente me apoyaba en ellos" ". (P11:36, MP: 038 Atlas ti)*

Así mismo, se evidencian prácticas de lectura autodidacta que se expresan como estrategias de aprendizaje inconsciente, motivadas por el propio gusto. *"He leído muchos artículos de revista, pero así teóricos como… pero no recuerdo mucho en este momento los autores, pero sí he leído". (P12:24, PR: 075 Atlas ti).*O también:

“He leído un poco de pedagogía más que todo en la parte de las Tics” (P13:2, WC: 007 Atlas ti).

Específicamente, estas consideraciones de los formadores que han sido abordadas desde diversas formas del conocimiento empírico, son las que originan la *TIT* y están siendo profundamente asumidas por los formadores del PCI al considerar que los conocimientos adquiridos en cualquiera de los escenarios educativos son la principal condición del perfil requerido para desempeñar el rol de formador, lo cual plantea importantes problemas tanto para el desempeño de los formadores por sus limitaciones, como para el PCI por su intervención en contextos de enseñanza.

Hasta aquí hemos comprendido, con los testimonios de los formadores, cómo se origina la *teoría implícita transmisionista;* sin embargo, es necesario reconocer los rasgos que constituyen su naturaleza, función y cambio, para ello debemos continuar con la exploración de los datos.

3.1.2 Naturaleza

Dado que la *teoría implícita transmisionista* es un tipo de conocimiento específico que orienta las prácticas educativas de los formadores de la biblioteca universitaria, es necesario comprenderla a la luz de su propia naturaleza, la cual se describe desde tres aspectos distintivos que permiten ubicarla bajo una concepción específica como naturaleza situada, procedimental y automática.

Naturaleza situada

Los formadores responden de manera diferente frente a una misma práctica presentada de otra forma o en diferentes escenarios, es decir, se activan diferentes representaciones cuando se cambia el contexto. De esta manera, la *TIT* se reconoce en las estrategias didácticas y se destaca el carácter de naturaleza situada por la manera de actuar de los formadores frente a la práctica educativa. Esto lo podemos evidenciar, en concreto, con las ejemplificaciones, como en PR, cuando

recuerda que: *"una cosa es que yo ya siempre llevo los ejemplos precisos, no permito que ellos… porque uno se termina enredando, entonces uno tiene que ser muy claro con los ejercicios al momento de hacerlos."* (P12:13, PR: 046 Atlas ti). O también con AA: "*Entonces nosotros llegamos ya con los ejemplos y eso a ellos los anima mucho."* (P1:41, AA: 098 Atlas ti).

Por otra parte, la naturaleza situada de la TIT se observa en la sucesión de acontecimientos presentes en la biblioteca bajo ciertas condiciones localizadas y contextuales. *"Yo digo que mi especificidad es el área de la salud…, entonces me he formado mucho en preocuparme en esas áreas, mi enfoque de enseñanza es en las áreas de la salud."* (P5:11, DC: 027 Atlas ti). También lo menciona FJ: *"porque como mi experiencia aquí está fundada en veterinaria, en zootecnia, en nutrición, en educación física y otras áreas así fuertes, uno va a hablarles allá de perros y ellos son mirando pal techo."* (P7:18, FJ: 50 Atlas ti)

La naturaleza situada de la TIT, se ve reflejada también, en las concepciones que tienen los formadores sobre enseñanza y sobre aprendizaje, así como en las concepciones sobre formador y sobre cultura informacional, aspectos que se desarrollarán más adelante.

Naturaleza procedimental

A nivel representacional, la *TIT* se manifiesta abiertamente en la manera como los formadores proceden al momento de realizar la práctica educativa, los formadores reconocen que sus interpretaciones y actuaciones son el reflejo de la realidad que deriva en un saber hacer, cuya naturaleza es de orden procedimental.

En ese sentido, los formadores tienen la concepción generalizada de pedagogía como *una forma de enseñar*. Algunas de sus afirmaciones ilustran lo anterior: *"La pedagogía es el conjunto de procesos, herramientas o métodos, para lograr la transmisión del conocimiento."* (P3:324, CM: 064 Atlas ti). *"Pedagogía son estrategias, metodologías, que un profesor tiene o en este caso el profesor o el docente tiene para transmitir la información a sus estudiantes"* (P5:520, DC: 052 Atlas ti). *"Yo pienso que pedagogía es buscar las estrategias, herramientas y*

métodos de hacer que el estudiante aprenda lo que uno quiera enseñarles." (P5:27, FJ: 067 Atlas ti).

Además se concibe la pedagogía como una motivación que anima el deseo de enseñar. *"La pasión por entregar el saber, porque yo puedo saber mucho, pero si no soy capaz de dar, lo tengo, yo puedo saber mucho y a nivel pedagógico, no sé transmitir, entonces no muestra uno, no da lo mismo."* (P5:27, FJ: 067 Atlas ti).

A grandes rasgos, podemos decir que los formadores están provistos de una serie de creencias instaladas en el corpus de conocimientos que los habilita para realizar las prácticas educativas en la biblioteca, y ello se evidencia en la manera en que estas funcionan, los contenidos procedimentales implican un saber hacer y los formadores representan esa realidad desde un único punto de vista (creencia) o desde perspectivas diferentes (conocimientos).

Naturaleza automática

La naturaleza automática de la *TIT* se expresa a través de las acciones que de ella misma se derivan, es decir se encuentra condicionada al estímulo que provoca la manera de actuar. Así la acción se ejecuta generalmente de modo automático, sin que se haga consciencia de ello y su naturaleza automática se potencia en el escenario de la práctica. Como se puede apreciar en BV: "*Yo salgo en el aula de clase, les doy la instrucción, les explico, enseguida les digo que practiquen y después de que practiquen evalúo lo que entregan."* (P2:23, BV: 063 Atlas ti).

De igual manera, el automatismo se hace evidente en acciones inconscientes, en cierto modo, que inciden en la percepción que tiene el formador sobre su objeto de enseñanza: *"algunos hacen preguntas en el proceso, no mucho como te digo, la verdad, esas herramientas están diseñadas de fácil comprensión y la gente lo hace fácil."* (P3:9, CA: 026 Atlas ti). Pero también está presente en la acción instintiva *"es que el curso mío es sobre taller, o sea, vamos a hacer esto en la base de datos, practíquenlo ustedes, el resultado final es un producto que es un documento compilado."* (P2:16, BV: 045 Atlas ti)

Por otra parte, la práctica educativa de la biblioteca, en algunos casos aparece ligada a las funciones del cargo que ocupan los formadores, como una trama compleja de acciones orientadas normativamente que se suman a las actividades de coordinación de algunos servicios. De esta manera, se comprende también la naturaleza automática de la *TIT*. *"Ahí hay muchos elementos; porque está dentro de nuestro plan de trabajo, porque es de nuestras funciones y también el compromiso porque a uno también le apasiona." (P12:18, PR: 056 Atlas ti).*

La condición que impone su naturaleza automática se manifiesta en los lineamientos que definen el ejercicio de la práctica misma. Como en AA, al decir: *"pues yo tengo que estar como ligada a los lineamientos, tanto de la universidad como a la forma, como lo hacen acá en la facultad para poder dictar los cursos y siempre se tiene que hacer con los docentes." (P1:16, AA: 038 Atlas ti).* Obedece también a razones de atribución a las condiciones y al compromiso educativo del formador: *"yo doy clase porque está dentro de mí, de mi función y porque tengo la habilidad, considero que tengo manejo de público y que soy capaz"* (P7:14*, FJ: 042 Atlas ti)*

3.1.3 Función

El funcionamiento de la *TIT* es de carácter procedimental, esto conlleva a unas rutinas instruccionales que se consideran exitosas (función pragmática). Y, por otro lado, se despliega una práctica basada en la repetición de fórmulas (práctica por emulación) como una actividad mecánica y efectiva.

Función pragmática

Los resultados muestran que, por una parte, los formadores de la biblioteca orientan su práctica educativa principalmente hacia la enseñanza sobre el uso de herramientas informáticas desde una perspectiva instruccional. Estas ideas resultan contundentes en la siguiente afirmación: *"Muchas de las actividades que nosotros hacemos son instructivas, en el sentido de que simplemente lo que estamos haciendo es enseñar a manejar una herramienta, dar instrucciones para lograr*

utilizar una herramienta." (P3:53, CA: 134 Atlas ti). También su objetivo se orienta a una función pragmática. *"El objetivo principal de los cursos es que los estudiantes adopten la práctica del uso de las herramientas de información"* (P3:58, CA: 144 Atlas ti)

Y, por otra parte, la práctica educativa de la biblioteca está orientada a *"cumplir el objetivo del programa de Cultura Informacional, que es contribuir a las necesidades de información a los usuarios en relación al uso y acceso de la información, lo primero es eso y pienso que lo cumplimos a cabalidad. Y lo segundo, es que haya un nivel de satisfacción en esos grupos, que digan que el curso sí cumplió con sus expectativas"* (P8:12, HL: 034 Atlas ti).

Le atribuimos su función pragmática a la tarea de alfabetización informacional que cumple la biblioteca universitaria. "*Todo lo que se pueda manejar de la información desde las herramientas, desde la información, desde los espacios de aprendizaje, desde la proyección de la información, desde la educación para la formación. Cultura informacional es todo lo que nos pueda llevar a tener con una cobertura muy amplia a nivel de quienes nos pueden brindar información para tener una mejor calidad de vida* (P2:67, BV: 219 Atlas ti). Igualmente está presente la instrucción o adiestramiento en nuevos modos de trabajo: *"El énfasis es cómo realizar la búsqueda de información, en qué recursos y cómo almacenar y organizar esa información, ese es el énfasis básico de esos cursos. […] pero en todo caso siempre está centrado es en acceder y usar información".* (P8:49, HL: 132 Atlas ti). Con estas afirmaciones derivadas de la experiencia de los formadores es posible develar y comprender la función pragmática de la teoría implícita transmisionista.

Práctica por emulación

Una manera de solventar la necesidad que tienen los formadores de capacitarse para el ejercicio de su función, más allá de su formación técnica y de su saber disciplinar, los formadores encuentran otras maneras de actuar conforme a sus referentes, bajo un criterio de imitación. La práctica educativa por emulación se establece en la biblioteca como un marco de orientaciones que permite a los

formadores resolver situaciones de enseñanza a partir de la imitación, es decir, el formador enseña de manera muy similar a como aprendió.

De esta manera, la emulación se convierte en una posibilidad de actuación frente a un contexto educativo a modo de "patrón", desde el cual se establecen unos criterios que conducen su práctica educativa. Esto es claro con BV, cuando indica que *"Ese fue el caso de estar participando pasivamente viendo cómo lo hace el otro y qué puedo tomar de esa persona que pueda implementar."* (P2:5, BV: 021 Atlas ti). En ese contexto, la práctica funciona a modo de impronta, generalmente como consecuencia de la interacción con los docentes. *"Es un aprendizaje vivencial, de esa interacción con el docente, que es también una excelente fuente de formación" (P6:2, FA: 005 Atlas ti).* Así mismo: *"por las experiencias de cuando uno realiza cursos, otro docente te va diciendo como ideítas que uno dice: ay sí, voy a cambiar mejor esto, y voy a poner mejor tal cosa" (P5:45, DC: 141 Atlas ti).*

Los formadores aumentan su capacidad consecuente de emular la práctica, subordinada a convicciones personales que configuran la manera de poner en escena su trabajo intencionado. Por ejemplo, MP indica: *"entonces somos los vividores y actualizaciones todos los días, me gusta mucho la lectura sobre las nuevas metodologías, pero no la veo como que sea una obligación, sino que yo voy llegando, yo me hago preguntas y voy llegando a esas metodologías, ese es el compromiso conmigo misma, me da pena no actualizarme, me da pena no estar en eventos"* (P11:11, MP: 027 Atlas ti)

También se descubre la realidad empírica de algunos formadores al considerar las cualidades y condiciones de otros para reproducir su propia práctica: *"entonces tenemos que vivir como pendientes de esa evolución que tiene todo el grupo, los que más están metidos en los cursos, porque de ahí nosotros retomamos y también miramos estrategias y miramos como vamos evolucionando para mejorar cada día la práctica."* (P14:83, GD: 079 Atlas ti). Existe por evidencia un procesamiento intuitivo de replicación mecánica de aspectos que favorecen la continuidad de la práctica: *"si eso ha servido, uno toma lo que le sirve, uno toma de allí unos*

elementos como para la elaboración de talleres, la formulación de las preguntas, el planteamiento de los objetivos, las formas de evaluación" (P3:3, CA: 010 Atlas ti).

La práctica por emulación se evidencia en la observación y el análisis de entornos similares para la detección de estrategias y tendencias metodológicas que se acomodan a situaciones concretas *"es decir de explorar como son las dinámicas de otras partes del mundo y poderlas contrastar con lo que nosotros llevamos a cabo." (P9:8, JA: 021 Atlas ti).* Se sustenta también desde la implementación de conocimientos que derivan de la interacción con otros escenarios de aprendizaje. *"Desde el curso que dio Mónica Pineda, me orientó mucho y sí hubo unos cambios grandes en la formación de cómo llevarles el conocimiento a los usuarios en el programa de cultura informacional" (P13:5, WC: 013 Atlas ti).*

3.1.4 Cambio

Dentro de las condiciones de cambio de la TIT, se identifican *dificultades* que la restringen, pero también, posibilidades de cambio y de apertura que se manifiestan desde la intencionalidad.

Dificultades

Son evidentes las dificultades para cambiar la naturaleza situada, procedimental y automática de la *teoría implícita transmisionista*, en la que interactúan una práctica cargada de hábitos que tal vez se remonta a ese largo pasado educativo que tienen tras de sí los formadores, y un constante proceso de trasformación que nace de la apertura de los formadores ante la necesidad de cambio, contemplando la posibilidad de fundar un nuevo régimen de normatividad y pluralidad en las prácticas educativas de la biblioteca.

Se deduce que la práctica educativa de la biblioteca aún es carente de una reflexión pedagógica. Esto se aprecia en CA, al señalar que "*porque nuestra tarea sólo está en la parte de la instrucción, pero en la parte de cultura, la parte de cómo llegarle a*

los usuarios, aparte de eso, les integro lo que es la pedagogía, ahí falta mucho. Tenemos un problema en la cultura informacional, pero la gente no está inmersa en un proceso cognitivo, en un proceso donde uno pueda decir que todo el proceso pedagógico se cumpla." (P3:17, CA: 048 Atlas ti). Se reconoce la limitación del formador en CA, cuando manifiesta: *"una de las dificultades que yo tengo es que llego y explico algo, soy repetitivo con este cuento"* (P3:41, CA: 102 Atlas ti). Lo que podría convertir a la práctica educativa de la biblioteca en un proceso operativo.

Posibilidades

A pesar de ello, los formadores consideran que es posible modificar la práctica educativa en tanto logren explicitar sus conocimientos y entender que existen otras posibles maneras de representar la misma realidad. La posibilidad de cambio de la *teoría implícita transmisionista*, se advierte en la valoración que tienen los formadores por la información científica, así como en el impacto que ha tenido dicha práctica educativa en la biblioteca. Por ejemplo cuando FA dice: *"entra al sistema una persona con un conocimiento, y sale con otro conocimiento, sale una nueva persona, hay unos coadyuvantes, están los profesores y los bibliotecarios, rol que ni nos imaginamos nosotros, que tal vez por lo poco que lo comprendemos, la trascendencia de lo que hacemos, no lo creemos siquiera aun cuando los usuarios nos lo dicen"* (P6:30, FA: 059 Atlas ti).

De igual modo, el cambio se expresa por la vocación del formador que nos permite establecer una relación con la motivación por la práctica educativa que es lo que le otorga sentido. *"Uno a veces puede conocer algo, manejar algo sobre un tema, pero si a uno no le gusta estar en contacto con otro grupo de personas, ni transferir lo que sabe, hasta ahí llega todo, entonces pienso que todo debe partir de un gusto, la necesidad constante de estar formándose porque no nos podemos quedar con lo que ya sabemos, todos los días uno aprende más cosas.* (P9:24, JA: 060 Atlas ti).

La motivación que expresan los formadores frente a la práctica es un detonante de cambio que resulta de la fuerza de la estimulación de los formadores que recurren a aspectos motivacionales internos. *"Me motiva mucho el hecho de que en la*

universidad se puedan dar cuenta de que existen herramientas académicas que puedan facilitar todo lo que tiene que ver con el trabajo científico, con fuentes confiables, porque eso es básico acá en la universidad como institución académica". (P10:10, JO: 023 Atlas ti). Surge un interés que se transforma en una actividad de descubrimiento, siendo el aprendiz el sujeto que inspira el cambio. *"Me motiva es que verdaderamente los estudiantes acepten, utilicen en lo que tiene que ver con las herramientas digitales académicas que hay aquí en la biblioteca".* (P10:12, JO: 027 Atlas ti).

La mayoría de los formadores probablemente buscan maneras de trasformar su sentido común de la práctica. Este enunciado apunta al cambio de la TIT: *"uno tiene que ir completamente actualizado, por eso a mí de cierto modo a veces me parece un poco complejo…"* (P1:28, AA: 068 Atlas ti).En lo subjetivo de los formadores se abriga la esperanza de una práctica reflexiva, como en AA: "*yo siempre trato de entregar, de dar como la importancia primero de la información de para que se están formando ellos y obviamente de esa práctica."* (P1:82, AA: 019 Atlas ti). Pero fundamentalmente se demanda: "*el conocimiento, las estrategias, y las didácticas en clase, cómo lo vamos a desarrollar, las metodologías, la logística, la planificación, todo lo que yo tengo que hacer para poder dictar un curso."* (P1:17, AA: 040 Atlas ti).Y, en efecto, producir un cambio de la TIT y, por supuesto, de la práctica educativa de la biblioteca.

Para lograr la trasformación de la práctica educativa de la biblioteca es imprescindible considerar los cambios en los procesos representacionales de los formadores, que incluyen tanto la motivación, y el impacto y el sentido que se le da al objeto de enseñanza de la biblioteca. Además, la conciencia por parte del formador, de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que se pueden alcanzar, ellos funcionan como referentes clave para poner en marcha y ajustar procesos cognitivos que permitan reorientar la teoría implícita transmisionista.

3.1.5 Alfabetización informacional

La alfabetización informacional aparece como una categoría emergente de este análisis, los formadores asumen una comprensión de este concepto para develar la dinámica y la lógica presentes en su práctica educativa. Como en AA: *"el énfasis es que ellos puedan resolver su necesidad de información para que con esa información puedan crear más conocimiento"* (P1:49, AA: 113 Atlas ti).

También implica *"desarrollar habilidades y destrezas en el manejo de la información"* (P2:58, BV: 187 Atlas ti). Dichas habilidades se desarrollan a través de la instrucción. *"Ya después viene la instrucción en el computador, en las herramientas informáticas"* (P2:61, BV: 187 Atlas ti).

Los formadores integran las TIC a su actividad docente fomentando entre los aprendices el dominio de herramientas ofimáticas y el desarrollo de habilidades para el acceso a la información. *"Yo digo que el que accede a la información y tiene cultura informacional, o sea, cultura informacional desde las herramientas desde el manejo del acercamiento a donde está la información, esas personas crecen en todos los niveles"* (P2:61, BV: 187 Atlas ti).

Por otra parte, se evidencia el enfoque de la práctica orientado hacia la alfabetización informacional: *"Nosotros estamos apoyando el desarrollo de habilidades de la información, principalmente esa es la tarea."* (P3:13, CA: 039 Atlas ti).También se aprecia en CA: *"A nosotros nos compete mucho eso, hablando de la información, cuando se habla en general"* (P3:13, CA: 044 Atlas ti).

Se entiende de esta manera, que el objetivo principal de la práctica es el adiestramiento de los aprendices en el uso de la información buscando que estos sean autónomos en el manejo de la información. *"Que se vuelva más autónomo y que conozca el mundo de posibilidades y la cantidad de herramientas que existen para su proceso de investigación y docencia"* (P3:13, CA: 044 Atlas ti). "*Cuando uno de alguna manera, ya sea a una persona o a un grupo les da esas herramientas*

para que ellos de alguna manera a la hora de buscar sean más autónomos con ese conocimiento" (P4:12, CG: 031 Atlas ti).

La preocupación por la alfabetización informacional hace parte de su dimensión educativa, con el aprendizaje como procesamiento de la información. *"Es que sepan el valor de esa información, como acceder a esa información, donde buscarla"* (P5:46, DC: 145 Atlas ti). *"El objetivo es aprender a hacer reseñas, aprender a hacer estrategias de búsqueda y de ahí desarrollar las actividades"* (P7:53, FJ: 107 Atlas ti).

El papel central de la alfabetización informacional en la biblioteca se demuestra necesariamente en el contexto del manejo de la información. *"Tenemos que empezar a replantear todo lo que hemos venido diciendo, pero siempre llevando el asunto del problema de la información y las habilidades que hay que desarrollar para moverse en ese problema."* (P8:24, HL: 066 Atlas ti). Asimismo en el contexto de las habilidades para el manejo de herramientas: *"la gestión de la información se debe hacer de una manera adecuada…si utilizo bien las herramientas, entonces estoy solucionando bien mi necesidad, inicialmente eso es lo que se hace."* (P10:35, JO: 092 Atlas ti). Como lo dice claramente MP: *"El desarrollo de habilidades va de acuerdo a las competencias, en ese caso si la competencia que tengo en el caso es que el estudiante sea capaz de identificar recursos de información"* (P11:43, MP: 112 Atlas ti).

Se encuentra también que la práctica educativa de la biblioteca está guiada por la propuesta de alfabetización informacional. *"Desde las competencias de ALFIN que son las que se han establecido internacionalmente yo evidencio que están incluidas en el Programa de Cultura Informacional que es desde donde se ha ido retroalimentando lo que hay a nivel internacional y las competencias que ellos deben tener a nivel de educación superior y desde la formación en bibliotecas"* (P9:29, JA: 072 Atlas ti). Los enunciados anteriores demuestran la emergencia de una categoría relacionada con la alfabetización informacional que abarcaría de modo integral la enseñanza de las competencias para acceder y usar la información.

4. CAPITULO CUATRO: DISCUSIÓN

En esta investigación hemos indagado acerca de las teorías implícitas sobre la pedagogía que tienen los formadores del Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas, de la Universidad de Antioquia, para orientar sus prácticas educativas. Desde un análisis reflexivo de estas prácticas y de los discursos de los formadores, hemos podido interpretar los procesos que integran en gran medida el conocimiento de la Teoría Implícita Transmisionista. Hemos explorado una realidad que nos permitió evidenciar la manera en que se realizan las prácticas educativas de la biblioteca, desde las diferentes concepciones que tienen los formadores sobre la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje, y desde sus propias estructuras y niveles de conocimiento. Para su comprensión, es pertinente una construcción teórica a partir del marco conceptual que orienta esta investigación.

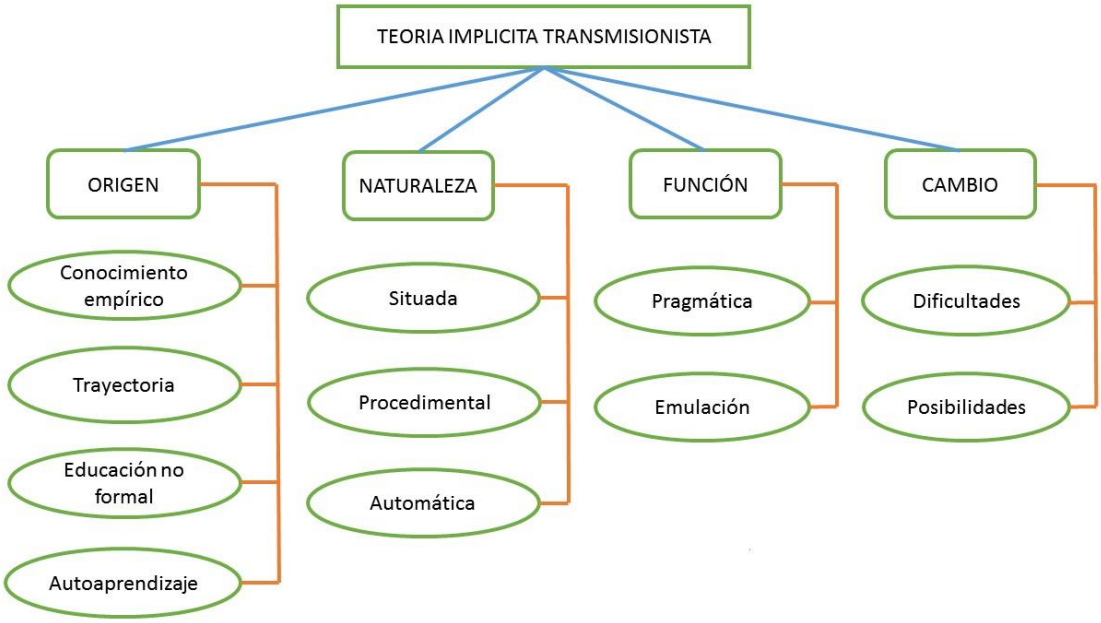
4.1. Interpretación conceptual de la Teoría Implícita Transmisionista

Asumiendo la presencia de una TIT en los formadores de la biblioteca universitaria, a partir de los resultados, hemos elaborado un esquema interpretativo basado en el modelo de análisis que plantea el profesor Juan Ignacio Pozo, para estudiar las teorías implícitas en su origen y naturaleza, y entender cómo funcionan y cómo cambian (Pozo, et. al. 2006). Este modelo que interpreta las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, es una perspectiva teórica adoptada por Pozo quien destaca diversos estudios realizados por autores como Reber (1993); Marrero, Rodrigo y Rodríguez (1993), entre muchos otros. Nos ofreció importantes orientaciones para acercarnos a una realidad tan compleja como es la práctica educativa de la biblioteca. Es preciso entonces, relacionar cada uno de los rasgos que constituyen la TIT, vinculando de manera específica los resultados de esta investigación como acto reflexivo, en función de los referentes teóricos que la

conducen. No obstante, este análisis posee una condición de ecuanimidad que reconoce el lugar del formador y su función en el PCI, y en la biblioteca universitaria.

El significado de esta TIT se va construyendo a medida que se vinculan los resultados con las distintas categorías propuestas en el siguiente modelo que nos permite aceptar, rechazar o validar la práctica educativa de la biblioteca.

Ilustración 4. Esquema interpretativo de la Teoría Implícita Transmisionista



Fuente: Elaboración propia, a partir de Pozo, et. al. 2006

En la medida en que la práctica educativa de la biblioteca pasa a ser prescriptiva al destacar su carácter instrumental de forma relativa, la relación pedagógica entre el formador y el aprendiz siempre estará atravesada por el conocimiento personal de lo práctico, por la incertidumbre y la variedad de concepciones intuitivas que provocan condiciones desfavorables a los actos de enseñanza de la biblioteca. De manera planificada los formadores transmiten a través de su práctica educativa numerosos conocimientos instaurados bajo un sistema de representaciones

implícitas que conducen hacia una acción pragmática. Como lo sugiere Pozo: *"Las representaciones implícitas son ante todo un saber hacer más que, como en las representaciones explicitas, un saber decir"* (Pozo, et. al. 2006, 104).

Además, y tal vez por ser un espacio académico altamente significativo al interior de la Universidad, la biblioteca universitaria está regida por normas institucionales que tratan de darle una dimensión concreta a sus prácticas educativas; sin embargo, a pesar de que una parte importante de los contenidos transferibles y potencialmente transformadores que posee la biblioteca, tienen lugar en esos espacios de formación, como el Programa de Cultura Informacional de la Biblioteca, en el que se materializan las experiencias, los conocimientos y el discurso de los formadores en relación con el profesional en formación, su práctica educativa presenta un nivel incipiente de reflexión pedagógica.

La formación pedagógica de los bibliotecólogos es un factor decisivo que perfila la labor del formador y hace posible construir una multiplicidad de interacciones sociales y culturales con nuevos sentidos en su práctica educativa. Sin estos atributos y coexistencias, la práctica educativa podría convertirse en una acción automatizada y técnica en la que se diluye la mediación pedagógica del formador. En ese sentido, se advierte que las condiciones que remiten a una práctica educativa más promisoria implican la formación pedagógica, las didácticas y el compromiso intelectual del formador.

Para comprender la TIT emergente, se propuso su análisis desde un orden constitutivo de sus rasgos, señalando no obstante, que esos rasgos pueden explorarse en mayor o menor medida, dependiendo de su recurrencia. De esta manera, se logró examinar la TIT en sus múltiples orígenes, su naturaleza, su función y cambio para enterarnos de lo que existe en ese conocimiento implícito, para volverlo explícito, puesto que *"las representaciones implícitas tienen una función pragmática (tener éxito y evitar los problemas), mientras que el conocimiento explícito tiene una función epistémica (dar significado al mundo y a nuestras acciones en él)"* (Pozo, et. al. 2006, p. 104). Desde este análisis y la comprensión de la práctica educativa de la biblioteca se podrá fortalecer su

identidad y su quehacer pedagógico. También es nuestro interés producir nuevo conocimiento que clarifique la forma en que se produce la práctica educativa en la biblioteca universitaria y ofrecer la posibilidad de una pedagogía que dinamice el proceso educativo en este escenario.

4.1.1 Multiplicidad de orígenes: lo pedagógico, la experiencia, la trayectoria y el autoaprendizaje

La TIT tiene múltiples orígenes como consecuencia de los procesos de aprendizaje implícito que han tenido y tienen los formadores. En primer lugar, hacemos alusión al *conocimiento empírico,* que se produce en situaciones culturalmente organizadas con las que el sujeto se relaciona. *"La cultura aporta los contenidos y las formas de adquisición del conocimiento, mediante la recurrencia de* prácticas culturales y formatos de interacción" (Jiménez Llanos y Correa Piñero, 2002, p.529). Se trata de una estructura de conocimiento basado en la experiencia, pues "*la construcción de representaciones está fuertemente orientada por las actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo y suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos de interacción) que trasciende la dinámica interna de la construcción personal"* (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p.51).

En consecuencia, los formadores actúan inspirados en una serie de representaciones implícitas que se derivan de las prácticas culturales en relación con el contexto. Esto nos aproxima a entender que, en principio, la *teoría implícita transmisionista* surge como resultado de la apropiación inconsciente de situaciones asociadas al contexto y a la cultura que orienten la práctica educativa a partir de su conocimiento empírico sobre la pedagogía. Su abordaje responde a la naturalización de la pedagogía como *lo pedagógico*, esto es: desde un énfasis aplicado, técnico e instrumental, como una transmisión en la sociedad de un conjunto de saberes que guardan las expresiones educativas y que trascienden el ámbito educativo-escolar y también se observa en la base del discurso político

contemporáneo. Adrián Serna Dimas afirma que “la pedagogía es un término cotidianamente utilizado por el pensamiento corriente para aludir a la trasferencia o a la adquisición de determinados contenidos, disposiciones o percepciones”. (Serna Dimas, 2004, p.15).

Frente al pensamiento corriente que produce ciertas imágenes sociales de la pedagogía, *“aparecen los sentidos prácticos de lo pedagógico como un discurso especifico, como un mecanismo para la circulación de la producción cultural y como recurso para el léxico de la política, todos ellos generadores de disposiciones y percepciones pedagógicas diferentes al interior del universo social.”* (Serna Dimas, 2004, p.33). Estas comprensiones sociales sobre la pedagogía implican comportamientos comunes que pueden ser trasladados a los contextos culturales con unas dimensiones instrumentales generales que inciden en la práctica discursiva de los formadores.

Por otra parte, nos llamó fuertemente la atención la consideración de los formadores que amparan su saber a enseñar en la trayectoria que los acostumbra y que les permite conducir sus prácticas educativas desde un saber práctico que se va construyendo a través de la experiencia[24]. Pero no es esa trayectoria de la que habla Donald Schön, (1992) o Philippe Perrenoud (2006)[25], entre otros, que definen al maestro como la persona dedicada al oficio de enseñar, allí su trayectoria en la práctica potencia su conocimiento teórico. Al contrario, nos referimos a la trayectoria

[24] “La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero”. (Larrosa, 2006, p. 44).

[25] La trayectoria del maestro es analizada por algunos autores tales como, Donald Schön quien, caracteriza la competencia práctica como un “arte” por el que los prácticos son capaces de manejar aquellas zonas inciertas que presenta su oficio, y en ese mismo sentido Philippe Perrenoud “sostiene que las competencias prácticas no están hechas solamente de saberes formalizados y de técnicas elaboradas, sino también de esquemas de puesta en práctica de esos saberes, esquemas de acción que resultan de la experiencia acumulada a lo largo del desempeño profesional”. Perrenoud (2006), y Schön (1992), citados por Alliaud (2009, p. 2)

en la que los formadores sitúan su condición de enseñantes, es decir del conocimiento implícito que se incorpora a la experiencia individual en forma de *habitus*[26] y de habilidades, de saber hacer y de saber ser, y se produce a través de una práctica educativa que se despliega sin profundos y amplios fundamentos teóricos.

A falta de estudios sobre la trayectoria de los formadores que ofrezcan conocimientos ricos, sensibles y adecuados sobre lo que hacen, piensan y sienten para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógico, o para la toma de decisiones en los ambientes que se configuran como espacios educativos de la biblioteca, apuntamos al concepto de *experiencia,* del pedagogo norteamericano John Dewey que abarca los aspectos desfavorables, inciertos e irracionales que nos permiten indicar que el conocimiento que se produce en el devenir de las prácticas educativas de la biblioteca, está asociado a la acción y a la pasión que provoca a los formadores su propia experiencia. Todo aquello que inicialmente el formador no puede hacer, por no haber desarrollado la competencia, se aprende en confrontación y experiencia con su práctica. De hecho según John Dewey:

> la disciplina externa presiona la libre actividad; el aprender de textos y maestros, el aprendizaje a través de la experiencia, la adquisición de destrezas aisladas y técnicas por ejercicio docente, se oponen a la adquisición de destrezas como medios de unir los fines que conforman una vital y directa actitud, su preparación para un menor o más remoto futuro se limita a las mayores oportunidades de la presente vida, el alcance de lo estático y su instrumental está en oposición al reconocimiento de un mundo cambiante. (Dewey, 2003, 36).

En ese sentido, la experiencia del formador en la práctica educativa, puede considerarse como un proceso de aprendizaje a través del cual se construye un

[26] Los habitus pueden transformarse en un estilo de enseñanza, en recursos ingeniosos de la profesión e, incluso, en rasgos de la personalidad profesional, se manifiestan, por tanto, a través de un saber ser y de un saber hacer personales y profesionales válidos por el trabajo cotidiano. (Tardif, 2004, p.38)

conocimiento implícito que se adapta a manera de destrezas provocando un acondicionamiento en relación con la actividad educativa que realiza.

Así logramos plantear que los formadores de la biblioteca construyen su propia experiencia sobre el acto educativo a través de su trayectoria, que condiciona su continuidad e interacción con la práctica, instaurando un conocimiento esencialmente práctico. Se trata de unas síntesis que permanecen habitualmente implícitas, lo que ofrece elementos que se incorporan, por distintas vías, a la configuración de la *teoría implícita transmisionista. "El conocimiento implícito es aquel que tiene sus raíces en lo más profundo de las acciones y la experiencia individual, así como en los ideales, los valores y las emociones de cada persona. Sin embargo, este conocimiento no resulta fácil de evidenciar a través del lenguaje formal, por lo que es difícil transmitirlo y compartirlo con otros"* (Morales Mosquera, 2011, p.157).

La creencia en que la práctica educativa se efectúa mediante la experiencia, nos lleva a pensar que las exigencias de su efectividad estarían basadas en el instrumentalismo, como una manera de justificar un saber pedagógico inexistente. Al contrario la práctica educativa de la biblioteca debe ser asumida desde la experiencia como objeto de reflexión.

Además del énfasis en la experiencia como una forma de obtener el conocimiento implícito que se produce a través de la continuidad en la práctica educativa de la biblioteca, está también el conocimiento implícito adquirido a través de procesos de educación no formal a que se someten los formadores, con la intención de conseguir condiciones para perfeccionar, renovar o profundizar en conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas que los habilite para desempeñar el rol de formador. La educación no formal tiene una finalidad asistencial, es decir conduce a una capacitación y adiestramiento en habilidades y destrezas básicas para el desempeño de un trabajo productivo. Los conocimientos adquiridos en esta acción formativa que parte de una consideración funcional se distancian de la reflexión pedagógica apropiada y, como consecuencia, estarían amparando la reproducción de una práctica educativa en la biblioteca de forma transmisionista.

Finalmente interpretamos el autoaprendizaje como otro posible origen a la TIT. El autoaprendizaje se manifiesta de diferentes maneras: en espacios culturales, en lecturas de textos y libros, y en situaciones cotidianas sin reconocimiento social que el formador va adquiriendo como una alternativa de preparación para el desarrollo de la práctica educativa. En la literatura educativa este concepto se conoce como "aprendizaje autónomo" o "aprendizaje estratégico". La preocupación de los formadores por buscar de forma permanente el modo de mejorar sus capacidades para enseñar, conlleva a procesos de autoaprendizaje. Existe una serie de enunciados que demuestran el carácter fundamental de las actividades de autoaprendizaje de los formadores de la biblioteca.

Formular la existencia de una TIT en la práctica educativa de la biblioteca y su relación con las diversas formas de adquisición de conocimiento implícito, que suple la falta de una fundamentación pedagógica de los formadores de la biblioteca, significa que existe una articulación de eventos de acción individual que reducen el margen de comprensión y de acción frente al espacio educativo de la biblioteca cuando se asume como un ámbito de conocimiento en el que se producen relaciones del saber en condiciones de acceso al conocimiento y a la cultura transferible a los aprendices.

A lo anterior se suma la ausencia de formación en pedagogía, evidente en los planes de estudio de las instituciones que forman a los bibliotecólogos en Colombia. Así lo demuestra el profesor Alejandro Uribe Tirado cuando dice que *"la formación de los profesionales de la información en esta temática es muy poca, ya que el tema de la formación, las tecnologías y su interrelación en la ALFIN no estaba muy presente en sus currículos de las cuatro Facultades/Escuelas/Departamentos que ofrecen formación bibliotecológica en el país"*. (Uribe Tirado, 2010, p.12). Por tanto, el autoaprendizaje responde a la necesidad de los formadores que se produce cuando los conocimientos disponibles no son suficientes para comprender o interpretar una situación, en tal caso, los formadores acuden a un proceso de ajuste en el que se hace consistente el vacío existente entre lo que se sabe y sus demandas de conocimiento que implican su práctica educativa.

Por otra parte, el autoaprendizaje responde a situaciones que confrontan la formación profesional (conocimiento específico) que escapa a la naturaleza de la pedagogía. *"La formación pedagógica inicial, entonces, no puede escapar a la naturaleza de la pedagogía, si queremos considerar que ésta es la reunión mutua de la teoría y de la práctica por la misma persona, en la misma persona".* (Houssaye, 2014, p.278). Los formadores para poder involucrarse en el trabajo educativo de la biblioteca, demandan una fundamentación pedagógica sólida, un conocimiento teórico-práctico sobre la enseñanza y el aprendizaje que permita la interacción en el contexto específico de la biblioteca.

Queda planteado de esta manera, que ningún origen tiene relación directa con la pedagogía, como la hemos visto en Colombia en los últimos 40 años. Mientras por un lado aparece la multiplicidad de los orígenes de la TIT, por otro lado se vienen estructurando las conceptualizaciones y diferenciaciones de la pedagogía en Colombia, que comprendemos y englobamos con el CCNP para explicar el estado de situaciones que se presentan en la práctica educativa de la biblioteca.



Fotografía 2. Practica educativa, Sala de Informática 3er piso. Biblioteca Central. Foto Francisco J. Llano, 2015

4.1.2 Naturaleza situada, procedimental y automática: la predominancia del saber práctico desde el tecnicismo

Ahora bien, por otra parte el esquema interpretativo nos conecta con la naturaleza de la *TIT*. Desde esta perspectiva de análisis pretendemos comprender la esencia y propiedades que caracterizan su naturaleza, explorando cada uno de los rasgos que la constituyeron: naturaleza situada, procedimental y automática. Nuestra reflexión se inicia con una explicación de lo que entendemos por naturaleza situada.

La TIT se considera de naturaleza situada porque es parte y producto de la actividad del contexto en que se desarrolla y utiliza. Quizá este rasgo responde a una práctica instaurada por la rutina. También refuerza un imaginario de práctica con alta dependencia de interacción con el contexto en que está situada y en función de sus contingencias. Al concebirse la naturaleza situada de la TIT como un factor clave de éxito, se ubica la práctica educativa de la biblioteca en un marco de diseño instruccional, instalada en un contexto determinado.

Retomando la idea de Juan Ignacio Pozo, la naturaleza situada o dependiente del contexto, abarca un dominio inmediato y directo "*aquí y ahora"* y en esos contextos locales suelen ser más eficaces que cualquier conocimiento explícito o científico:

> Pero este carácter situado de las representaciones implícitas es al mismo tiempo una de sus mayores limitaciones: la dificultad de transferirlas o adaptarlas a nuevas situaciones. Sirven para contextos rutinarios, repetitivos, pero no para situaciones nuevas (…) resultan útiles cuando las condiciones de su aplicación se mantienen esencialmente constantes, pero son muy limitadas ante situaciones cambiantes, en situaciones o problemas nuevos.(Pozo et. al, 2006, p.106).

Esta caracterización conduce a una reflexión que permita revertir esas prácticas condicionadas al contexto y hacer consciente el conocimiento generado en la acción. Implica también plantear una nueva visión de las prácticas actuales, ya sea para revaluar el problema o para cambiar la TIT, tema al que nos referiremos más adelante.

En cuanto a la naturaleza procedimental, el conocimiento práctico o en acción es lo que permite destacar este rasgo. Por eso al hablar de los saberes de los formadores, es necesario tener en cuenta lo que nos dice al respecto el pedagogo Maurice Tardif: "Los juicios cognitivos que expresan en relación con sus diferentes saberes son, al mismo tiempo, juicios sociales; consideran que su saber no puede separarse de su saber enseñar" (Tardif, 2004, p.16). Significa que aquellas acciones orientadas al ejercicio educativo están influenciadas por representaciones y certezas sobre su práctica educativa en relación con el saber práctico. En el contexto de la biblioteca, el procedimiento es la destreza con que los formadores construyen los *contenidos procedimentales*[27] que son objeto de planificación e intervención de la práctica educativa.

[27] Incluye todos aquellos contenidos de aprendizaje que cumplen la definición de ser un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia un fin (Zabala, 1994, p. 8)

Cabe destacaren este análisis, la relación del saber en acción que se produce en la práctica educativa de la biblioteca a través de las rutinas. Tardif plantea que *"la relación que los profesores mantienen con los saberes es la de "transmisores", "portadores" u "objetos" de saber, pero no de productores que pudieran imponer como instancia de legitimación social de su función y como espacio de verdad de su práctica".* (Tardif, 2004, p.31). Lo que indica que la práctica educativa se define en relación con el saber práctico de los formadores.

En la medida en que el formador aprende a ejecutar una acción adquiere la capacidad de aplicar nuevos saberes prácticos. *"Tanto el saber (saber teórico) como el saber hacer (saber práctico) son productos del conocimiento. El hombre solo no puede saber algo sobre el mundo en la medida en que lo coloca como objeto de su acción. Pero, colocarlo como objeto de la acción es también hacer algo, lo cual genera saber hacer*". (Lucio, 1989, p.46)

Los formadores disponen de una multitud de saber práctico que les pone en condición de controlar y predecir los resultados para mantener la autonomía en su práctica educativa. Según Pozo "*mientras la acción pragmática serviría para predecir o controlar lo que sucede en el mundo, y en esa medida estaría dirigida al objeto de la representación, la acción epistémica servirá para cambiar nuestra relación con el mundo a través del cambio de nuestras representaciones" (Pozo, et. al. 2006, p.105).* La acción pragmática se inscribe en lo que Donald Schön ha denominado *racionalidad técnica*[28] que observa reglas de acción principalmente de orden técnico.

Todo esto genera una especie de estructura organizada con la que se crean destrezas y habilidades técnicas construidas sobre resultados de la experiencia. *"La dimensión de lo técnico queda así relegada a un metanivel en el que lo único importante es tener acceso a los conocimientos técnicos convenientemente almacenados en cómodos medios informáticos, memorias y sistemas de gestión del*

[28] En el campo educativo la *racionalidad técnica* defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionen problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más adecuados para determinados propósitos (Donald Schön, 1992)

conocimiento" (Rauner, 2007, p.66). Ello admite formular las competencias técnicas como el elemento esencial para que los formadores logren desarrollar sus prácticas educativas en la biblioteca. Sin embargo esta idea acerca del carácter técnico requiere la comprensión conceptual que permita recorrer el camino que resiste el contexto pragmático de la teoría implícita transmisionista.

Desde esta perspectiva que destaca la relación entre la teoría y la práctica se puede advertir la naturaleza procedimental de la *teoría implícita transmisionista*, cuya esencia se desprende de una lógica técnica-instrumental. Para los formadores de la biblioteca lo pertinente en la práctica educativa es el saber hacer, además es más fácil de acomodarse a los contenidos y actividades establecidas, que tienen que ver con la instrucción sobre el manejo de herramientas tecnológicas para el acceso a la información. *"Sin la reflexión sobre el hacer, los intentos descriptivos de los profesionales se pueden limitar a sólo relatar lo que se hace, sin llegar a hacer explicita la identificación, interpretación e interrogación de los elementos constitutivos de cada una de las prácticas de las cuales somos portadores". (Ortega Valencia, 2008, p.2).*

En esa perspectiva los formadores actúan como técnicos destinados a la tarea de transmisión de saberes. Su saber específico-*teoría*- estaría relacionado de manera tensional con los procedimientos y normas -*práctica*- establecidas como elementos de su competencia en la estructura del PCI, situaciones a las que precisamente responde la naturaleza procedimental en la TIT. De hecho, la práctica educativa de los formadores debe considerarse como un espacio de producción, transformación y movilización de saberes. Esta relación tensional entre teoría y práctica "permite convertir las contradicciones en condiciones de posibilidad para la creación, la incitación y el engendramiento de sentidos y espacios". (Saldarriaga, 2003, p.19).

Una manera de superar las tensiones se explica desde Echeverri (2015) con el despliegue de conceptos articuladores, relatos e imágenes que desde la perspectiva del filósofo Baruch Spinoza se nombran como *instrumentos espirituales*, los cuales activan y desactivan diversas tensiones como las existentes entre la teoría y la práctica. Esta virtud se inspira en la emergencia de un Campo Conceptual y

Narrativo de la Pedagogía (CCNP) como producto de sujetos históricos con múltiples experiencias y con propósitos determinados, y no la correlación del campo del saber y la consolidación de una función práctica (Echeverri, 2015, p.181).

Otro de los rasgos de la TIT, derivado de su carácter inconsciente y encarnado, consiste en su naturaleza automática. *"Nuestras creencias implícitas y las acciones que de ellas se derivan son algo que sucede o pasa en nosotros más que algo que nosotros hacemos o decimos"* (Pozo, et. al. 2006, p.109). La naturaleza automática consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva e instintiva a estímulos externos del ambiente. Los formadores de la biblioteca crean diversas representaciones encapsuladas, técnicas o de rutina que ocurren espontáneamente como respuesta a estímulos del ambiente.

Las concepciones que tienen los formadores sobre pedagogía, enseñanza, formación, etc., constituyen un estado específico de dominio del conocimiento que podría definirse como un modo de acción en la práctica educativa, pues los sistemas de representación permiten reducir la complejidad de la práctica educativa. El lugar de práctica es reconocido y limitado por los mismos formadores que colocan sus creencias en relación con ciertos aspectos de la enseñanza, *"para lograr no inventarse de nuevo cada día a sí mismos, los sistemas cognitivos deben optimizar la estructura correlacional del mundo, extraer de él la información necesaria e imponerle al mismo tiempo procesos y representaciones que reduzcan la incertidumbre"* (Pozo, et. al. 2006, p.33).

De igual manera, la dinámica propia del aula favorece esta activación automática que convierte la práctica en automatismos como los de un reloj. Podríamos decir que la función pragmática tiene su esencia en la concepción práctica que adolece de cualquier epistemología, dejando de lado el acto reflexivo. Hay un saber interiorizado que les permite actuar casi que de una manera inconsciente y eso se convierte entonces en parte de sus saberes implícitos, de sus saberes procedimentales, de una suerte de sentido común. En este sentido *"la función de los maestros ya no consistiría en formar individuos, sino en equiparlos teniendo en cuenta la competencia implacable que rige el mercado de trabajo"* (Tardif, 2004,

p.36). Podría decirse que la naturaleza automática estaría mediada por algún tipo de lenguaje o sistema de representación producido en las interacciones de las representaciones, la conducta y el ambiente.



Fotografía 3. Instrucción personalizada, Sala de Informática 3er piso. Biblioteca Central. Foto Francisco J. Llano, 2015

4.1.3 Función: de lo pragmático y emulativo

Siguiendo con la interpretación de la *TIT*, abordaremos la categoría función desde dos rasgos que la constituyen: función pragmática y práctica por emulación. En primer lugar, la acción pragmática está dirigida a múltiples objetos de representación que para nuestro caso están en relación con la enseñanza sobre el uso de herramientas, las estrategias de enseñanza, la instrucción, la evaluación del aprendizaje y de la práctica educativa, entre otros. La acción pragmática está dirigida a lograr el éxito y evitar problemas, "*son concepciones muy eficaces, útiles y verdaderas desde un punto de vista fenomenológico o personal, ya que permiten*

predecir con mucho acierto bastantes situaciones cotidianas" (Pozo, et. al. 2006, p.105). De esta manera la práctica educativa se convierte en un ejercicio de sobrevivencia que desemboca en un pragmatismo generalizado y no en un profesionalismo diversificado.

Los saberes implícitos de los formadores son funcionales y rutinarios, entonces resulta difícil hacerlos reflexivos. Así la práctica se vuelve ordinaria, es decir, se abastece de un saber pragmático, interiorizado, que responde a una situación de sentido común en la que los formadores actúan de una manera inconsciente. Al designar las situaciones significativas de la práctica educativa de la biblioteca y atribuirles una función pragmática, estamos descifrando un proceso de trabajo y su interrelación con las herramientas, los métodos y la organización en su funcionalidad que favorece la competencia técnica en el contexto de la práctica educativa. Las prácticas tienen que ver con un lugar y con unos tiempos, por tanto, su función pragmática se constituye en una suerte de tecnologías que reivindican el pragmatismo de la TIT.

El segundo aspecto de este rasgo que hemos analizado es la práctica por emulación, como una manera de reproducción de modelos o esquemas de práctica que se exteriorizan en la interrelación con otros escenarios de enseñanza. Este rasgo de la *teoría implícita transmisionista* se caracteriza por el hecho de que los formadores adquieren con la experiencia vivencial, una sensibilidad que va perfilando la capacidad de enfrentarse a distintas situaciones. El pedagogo brasilero Paulo Freire decía, *"no nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esa manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas, o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos"* (Freire, 2001 p.93).

Conforme se amplía la experiencia obtenida, los formadores disponen de un bagaje cada vez mayor de experiencias similares o idénticas, el lenguaje, las normas, las estrategias, las imposiciones, etc. La integración de estos atributos a la acción contextualizada de la práctica educativa como reflejo de los supuestos previos, las

expectativas y las actitudes situacionales, conlleva al desarrollo de modelos de acción perfectamente reconocidos. Sin embargo en estas circunstancias el conocimiento adquiere una dimensión práctica, su definición es incompleta y responde parcialmente a los procesos de enseñanza que merecen una reflexión pedagógica.

A finales del siglo XIX, en la historia de la pedagogía en Colombia, podemos encontrar una reflexión a propósito de esta relación entre la práctica y la teoría, desde la rutina.

> Bien pudiera suceder que alguno aprendiera a enseñar asistiendo a buenas lecciones modelos e imitándolos en la práctica constante: pero en la época actual no satisface la mera rutina en la enseñanza, pues el maestro debe darse teóricamente cuenta de su modo de proceder en cualquier punto y caso en la enseñanza; debe saber dar razón por qué en cada uno de los casos ha obrado de esta y no de aquella manera. El maestro tiene, por lo tanto, que aprender la Teoría de la ciencia de enseñar. La práctica sin la teoría es mera rutina. (El Boyacense, 1884, 33, p.132. Citado por Álvarez Gallego, 2008, p.61).

Partiendo de lo expuesto anteriormente, consideramos los efectos que tiene la práctica por emulación en tanto, implica condiciones subjetivas y de comprensión intuitiva, que opacan de alguna manera el sentido de la práctica que realizan los formadores y adquiere un carácter transmisionista. Hacer explícitos los conocimientos que configuran la teoría implícita transmisionista es un asunto de fundamental importancia para transformar las prácticas educativas de la biblioteca hacia un horizonte conceptual de la pedagogía[29], que puede lograse con la creación de espacios de formación que contribuyan a estimular los mecanismos de reflexión

[29]Por horizonte conceptual se entiende en su acepción más amplia, el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando este alcanza un estatuto de saber. (Zuluaga, 1999, p. 50). Y según Oscar Saldarriaga, la noción de pedagogía nace enraizada en el reconocimiento de una tradición histórica, de una arqueología del saber que denominamos *horizonte conceptual de la Pedagogía. (Saldarriaga, 2015, p.36)*

necesarios en la actividad educativa de la biblioteca para crear una cultura informacional.

4.1.4 Cambio: limitaciones, posibilidades y performatividad



Fotografía 4. Sala de lectura segundo piso. Biblioteca Central.
Foto Francisco J. Llano, 2015

Para precisar estas trasformaciones es necesario considerar las dificultades y las posibilidades de cambio que hemos descrito en el cuarto rasgo de nuestro esquema interpretativo de la TIT. En este sentido, aunque reconocemos que existen diferentes alternativas de cambio de la *TIT,* se considera que estas son muy difíciles de cambiar por varias razones, principalmente tienen muchos años de funcionamiento y se encuentran profundamente arraigadas o por su marcada función pragmática que las lleva a ser enormemente conservadoras y resistentes al

cambio. Pero también su carácter situado es al mismo tiempo otra de sus mayores limitaciones por la dificultad de transferirlas o adaptarlas a nuevas situaciones.

A propósito, Pozo plantea que:

> una posible razón de la dificultad para lograr el abandono de las representaciones implícitas, sobre todo esas profundamente arraigadas o encarnadas, tal vez sea que el cambio conceptual no requiere en absoluto abandonar esas representaciones implícitas en favor de un conocimiento más elaborado, sino de acuerdo con el modelo de redescripción representacional, la integración jerárquica de unos sistemas de representación en otros. (Pozo, et. al. 2006, p.112).

El cambio de la TIT por medio de la simple exposición explícita del conocimiento científico es tarea difícil, por cuanto las concepciones que tienen los formadores sobre la pedagogía se cimientan en procesos de aprendizaje asociativo que determinan el desarrollo evolutivo y personal de cada formador. En palabras de Pozo *"ese saber práctico o en acción, no siempre puede ser traducido a un saber explícito o declarativo"*(Pozo, et. al. 2006, p.104). En consecuencia, las concepciones de los formadores que configuran la TIT no podrán sustituirse de manera radical, su modificación sólo sería posible a través de procesos de aprendizaje explícito y experiencial, que podrían apoyarse tanto en fundamentos pedagógicos, aunque ello no implique la sustitución de unos conocimientos por otros. Esto implica integrar de manera deliberada algunos conocimientos teóricos que permitan el desarrollo de actitudes epistémicas para promover nuevos significados con respecto al objeto de enseñanza de la biblioteca.

No se trata de que los formadores abandonen su teoría implícita sobre la pedagogía, sino de cómo potenciar esa experiencia a futuro, a través de procesos de gestión del conocimiento (Uribe Tirado, 2013, p.114) que posibiliten la generación de nuevos conocimientos más complejos y estructurados que les permitan ir más allá de sus intuiciones primarias. En ello los modelos de gestión del conocimiento y específicamente las lecciones aprendidas, serian una forma de dar ese paso, a la

experiencia como objeto de reflexión y de aprendizaje permanente, pues como dice el profesor Alejandro Uribe Tirado:

> Las lecciones aprendidas, *como práctica y filosofía* propia de la gestión del conocimiento y del aprendizaje organizacional, son una de las mejores maneras de identificar y sistematizar las experiencias positivas o negativas en la realización de una actividad (en este caso la ALFIN-COPINFO), la cual aunque depende de cada contexto, cuando dicho contexto tiene realidades comunes o semejantes, son una fuente de aprendizaje, con sus debidas adaptaciones, para que puedan desarrollarse mejor los procesos y obtener excelentes resultados. (Uribe Tirado, 2013, p.4)

No se trata tampoco de separar los saberes prácticos del conocimiento teórico, sino de transformar de manera progresiva en un proceso de explicitación dichas representaciones implícitas. *"Por tanto, frente a la idea de que el conocimiento explicito debe sustituir a las representaciones implícitas, (…) podemos asumir que para cambiar esas representaciones hay que promover una redescripción o explicitación de esas representaciones intuitivas en términos de modelos científicos más complejos y potentes"* (Pozo, et al. 2006, p.114).

Aún con todas las limitaciones o dificultades, existen ciertas posibilidades de cambio en la teoría implícita transmisionista. *"Al interrogar a una persona sobre sus creencias, o sobre las razones de sus acciones, o al hacerle resolver un problema o un dilema, o incluso al observar su acción, estamos ya modificando sus representaciones"* (Pozo, et. al. 2006, p.102).El cambio se logra a través de los propios procesos representacionales del formador, intentando una manera de dar significado al objeto de enseñanza, así como a los propósitos de aprendizaje que se proponen. *"La teoría social interpretativa ofrece a los individuos la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes inherentes a su manera de pensar actual, luego es capaz de ejercer una influencia práctica. La práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla"* (Carr y Kemmis, 1988, p.106).Además, la conciencia por parte del formador de las condiciones en las que ocurre la práctica educativa y de los resultados que va alcanzando.

Estas estrategias funcionan como referentes clave para poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos que permiten transformar la práctica.

> La interiorización de esos nuevos sistemas de representación explícita (o conocimiento) hará posible así una reestructuración de la propia mente, mediante la adquisición no sólo de nuevos conocimientos sino también de nuevos procesos cognitivos que generarán nuevas formas de representar el mundo; y, con ellas, nuevos mundos mentales desde los que reconstruir la propia mente a la vez que se reconstruye la cultura. (Pozo, et. al. 2006, p. 38).

Analizar las prácticas educativas de la biblioteca de esta manera implica tener en consideración todos esos aspectos puestos en acción, desde la performatividad[30], en una reflexión que involucre las dimensiones en el plano personal, institucional, social y político. *"Es necesario, por tanto, superar las restricciones que imponen nuestras representaciones implícitas, pero también evitar que su superación vacíe de contenido esos propios procesos de aprendizaje y enseñanza"* (Pozo, et al. 2006, p.108)

Podemos señalar que el conocimiento práctico está relacionado con la acción misma ya que el formador construye su propia experiencia a partir de los problemas cotidianos del aula, pues la experiencia tiene lugar en un contexto social determinado. Por tanto, el bagaje de creencias, valores, actitudes y sentimientos es diferente para cada formador, dado que la repetición de ciertas tareas, permite corregir y perfilar las estrategias necesarias para lograr el éxito en la práctica.

Nuestra perspectiva teórica no desconoce la existencia de numerosos conocimientos explícitos que utilizan los formadores para desarrollar su práctica educativa, sino que enfatiza en que estos suelen estar restringidos por concepciones implícitas que es preciso comprender para lograr una auténtica

[30] Según Jacques Derrida, (2010) las expresiones performativas remiten siempre a una convención, a un patrón de comportamiento autorizado que permite que las palabras y las acciones tengan el poder de transformar la realidad.

transformación de la práctica educativa en la biblioteca, desde un horizonte conceptual de la pedagogía.



Fotografía 5. Formación de Formadores, Sala de informática 3er piso. Biblioteca Central.

4.2. La pedagogía en el entorno educativo de la biblioteca universitaria

Las transformaciones que se producen en la dinámica de la biblioteca universitaria por incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la era digital, plantean problemáticas específicas al campo educativo de la biblioteca. Si bien, hemos visto la práctica educativa de la biblioteca reducida a un simple

procedimiento, es procedente una lectura pedagógica que permita avanzar en su comprensión.

Frente esta consideración, el investigador mexicano Oscar Picardo (2002) propone el concepto de “pedagogía informacional” como un nuevo escenario para transmitir formalmente el conocimiento sobre el uso de las TIC, en la forma de métodos y procesos educativos.

> *Se plantea entonces una nueva hipótesis, un nuevo enfoque para comprender el quehacer educativo llamado* ***Pedagogía informacional****, ante el cual los docentes y estudiantes deben asumir un nuevo rol de mediaciones entre la experiencia humana y la información existente, y sobre todo caer en la cuenta de que la información debe ser punto de partida y de llegada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* (Picardo, 2002, p.4).

Este planteamiento busca responder a las inusitadas demandas de una comunidad que encuentran en la biblioteca universitaria la posibilidad de un conocimiento sobre el uso de la información. Sin embargo, esta definición se ha formulado a partir de entender el uso de la información como un objeto de enseñanza, lo que resulta polémico puesto que considera la información como el objeto de estudio de la pedagogía.

Desde esta perspectiva se comprende la alfabetización informacional como un objeto de saber (entre otros tantos) y no como lo sustancial de la pedagogía, donde la apropiación de los saberes enseñados se articula con el saber pedagógico, y los métodos se articulan con la didáctica que asume el campo de acción práctico y que a su vez conserva una formulación teórica y conceptual especifica de la bibliotecología.

Por ejemplo, Miriam Sofía Vivas toma en cuenta la pedagogía al servicio de la información, cuando afirma que:

> “La pedagogía informacional radica, en que, los verdaderos rendimientos educativos para responder a la exigencia de aprender para toda la vida

> implica el uso de la información en todas sus dimensiones: acceso, análisis, interpretación, evaluación, producción, etc; pero este nuevo paradigma no es en sí mismo una respuesta teórica, sino que cuenta con implicaciones prácticas de carácter laboral" (Vivas, 2007, p. 147)

Por su parte, María G. Navarro (2009) asume la pedagogía informacional o pedagogía de la información como "una forma de mediación entre la información y la experiencia humana, de manera que el procesamiento de dicha información sería uno delos objetivos tanto en lo que se refiere a la actividad dela enseñanza como a la del aprendizaje propiamente dicho". (Navarro, 2009, p.142).

Por otro lado, la "pedagogía informacional" parece relacionarse también con la didáctica, que privilegia la eficacia en condiciones prácticas y reconoce aspectos relativos a la enseñanza en la biblioteca, tales como la selección y organización de contenidos, los recursos educativos, así como las destrezas relacionadas con la forma de impartir los contenidos seleccionados. Esta concepción fue postulada por Nérici al afirmar que *"la didáctica está representada por el conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza"* (Nérici, 1973, p.54). Este argumento legitima la concepción instrumental en práctica educativa de la biblioteca.

No obstante, estas conceptualizaciones que conciben la pedagogía como un instrumento o como un método para orientar el proceso de alfabetización informacional y responder a las demandas actuales en el escenario educativo de la biblioteca universitaria (uso de los recursos y servicios de información), confirman la existencia de una práctica educativa centrada en la enseñanza de las TIC, donde el formador aplica sus conocimientos sobre el objeto de enseñanza desde sus teorías implícitas sobre la pedagogía.

Por consiguiente, la pedagogía informacional se distancia de la perspectiva sobre la pedagogía en que se ubica esta investigación, puesto que la pedagogía no debe pensarse como una forma instrumental de la enseñanza, más bien, la pedagogía está guiada "por una trama de nociones que se refieren a la formación del hombre,

al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro" (Zuluaga, 1999, p.45)

Las ideas teóricas desarrolladas en este apartado reconocen un sistema de conocimientos integrados al objeto de enseñanza de la biblioteca: la ALFIN, que hacen posible el desarrollo de *competencias informacionales*[31] por parte de una comunidad educativa para el manejo y uso de la información. Con este propósito, la biblioteca universitaria ha marcado el camino en la formación de competencias informacionales destacando la Alfabetización informacional como el concepto articulador del aprendizaje permanente.

Al respecto, algunas iniciativas de la UNESCO y de la IFLA han mostrado interés por la ALFIN desde hace varios años con la puesta en marcha de actividades y proyectos a nivel internacional sobre *formación de formadores*[32]. El propósito principal de estas actividades, es desarrollar habilidades pedagógicas para formar a otros formadores y al público en general, explicando el por qué y el cómo de la Alfin. Aunque esta iniciativa resulte positiva, se emplea la pedagogía como una habilidad, que la convierte en instrumento de la práctica alejado de la reflexión por la enseñanza de la Alfin.

Esto nos conduce a pensar la ALFIN como un saber para ser enseñado en el que los fines de la enseñanza se conciben como la formación de competencias informacional es que permite a los aprendices asumir un mayor control en su propio aprendizaje. "Para ser alfabetizado en información, una persona debe ser capaz de reconocer cuándo se necesita información y tener la capacidad para localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información necesaria" (American Library

[31] Entendemos por competencias informacionales, "el conjunto de conocimientos habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuando necesitan información, saber dónde localizarla, ser capaz de evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les platea" (Universidad de Málaga, 2011. p. 3)

[32] Talleres de Formación de Formadores, a nivel internacional, uno de ellos celebrado en Granada, en octubre de 2008. http://medina-psicologia.ugr.es/~alfinunesco/index.htm (Consultado: 14-8-2015)

Association, 1989). Sin duda, la Alfin requiere de una lectura pedagógica no instrumentalizante, y de una didáctica específica para este objeto de enseñanza.

Por tanto, desde un CCNP, específicamente, en su tercer desplazamiento (Echeverri, 2015), se vislumbran una multiplicidad de relaciones posibles entre la bibliotecología, la ALFIN y la pedagogía misma, en toda su historicidad, proliferación y reconceptualización. Así se pudiera pensar la formación de formadores desde la acumulación de saber del CCNP en Colombia, en una conversación fecunda con las tradiciones pedagógicas (francófono, germana, anglosajona y latinoamericana), diálogo por lo demás inexistente.

5. CAPITULO CINCO: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

"No reconocer las especificidades de nuestra forma de ver el mundo, sólo puede llevar a la imitación y la cual subordina irremediablemente".

Alberto Echeverri[33]

La función educativa de la biblioteca universitaria como un principio universalmente aceptado desde sus orígenes, ha afrontado múltiples trasformaciones relacionadas con las formas de organización de la biblioteca y especialmente con los modos de ser y de hacer de los sujetos formadores que asumen la condición de docentes, donde se pone en juego la legitimidad de su conocimiento y la eficacia de la práctica educativa que realizan. Los formadores son los encargados de articular los procesos de alfabetización informacional a la enseñanza de las disciplinas, saberes, artes y profesiones en la Universidad, pero también al contexto social desde la generación de conocimientos entorno al manejo integral de la información y propiciar el aprendizaje mediante una acción consciente y deliberada.

Desde esa perspectiva, la práctica educativa de la biblioteca universitaria, más que un lugar para la instrucción de una técnica o para la formación en un conocimiento específico, se constituye en un espacio de encuentro y de producción de conocimiento valioso con el trabajo del formador como mediador del proceso de aprendizaje. En este sentido, la biblioteca universitaria adquiere un compromiso mayor que le obliga a desarrollar acciones formativas con fundamentación pedagógica que apoyen el proceso académico de la institución universitaria mediante el fomento y dinamización de prácticas educativas para la comunidad universitaria.

[33] Echeverri, J. (2001), De transeúntes a vecinos, el encuentro de dos culturas pedagógicas: Alemania y Colombia. p. 58

No obstante, como se pudo evidenciar en esta investigación, la práctica educativa de la biblioteca aparece orientada por la TIT desde una dimensión tecnológica o instrumental, la cual se encuentra ligada al método como práctica cotidiana, cuyo objetivo se centra en la enseñanza sobre el uso de herramientas para el acceso a la información, en procesos operativos y en el logro de la eficacia y eficiencia como expresión del desempeño del formador.

Esta consideración pone de manifiesto la necesidad de atender a la formación pedagógica de los formadores para mejorar su práctica de enseñar. Pues la pedagogía inscrita en las prácticas educativas de los formadores de la biblioteca, permite trasformaciones del contexto y posibilita la reflexión sobre los discursos y las formas de un ejercicio ético y político frente a la alfabetización informacional.

> La pedagogía no asumida de manera instrumental interroga al maestro en sus seguridades, lo coloca en posición de reflexión, auto-cuestionamiento de sus prácticas y de sí mismo; lo pone en correspondencia con el pensamiento y con la producción de conocimiento, en el sentido de cuestionar la relación con el conocimiento científico, dado que lo interroga por su historia, sus lenguajes, sus procesos de apropiación, lo moviliza a no ser solo un transmisor de conocimientos disciplinares y a ser más que un técnico de la educación en tanto no solamente tendría una relación operativa con estos. (Martínez Boom y Peñuela, 2009, p. 337)

La formación pedagógica de los formadores es un tema poco explorado a pesar de que es una de las pilares que habitualmente le falta a los programas de ALFIN en el mundo, cuyos espacios de reflexión son poco visibles en la investigación pedagógica y en los diversos escenarios educativos e investigativos de la bibliotecología o la Alfin. Sin embargo, vale la pena tomar en consideración las investigaciones que han realizado algunos autores a nivel internacional sobre la enseñanza de la alfabetización informacional y que hacen una reflexión sobre aspectos relacionados con las necesidades de formación en pedagogía desde los programas de bibliotecología.

Austin y Bhandol (2013) muestran como el nuevo rol del bibliotecario como docente, está condicionado por las identidades y pedagogías existentes, además de otros factores situacionales que crean disonancia en el desarrollo de su función docente. Sanderson (2011) advierte sobre la importancia de identificar las distintas formas en que los estudiantes aprenden para adaptar los mejores estilos de aprendizaje individual que favorezcan la enseñanza y aumenten su éxito académico. Bewick y Corrall (2010) centran su investigación específicamente en el formador y sus estilos o estrategias de enseñanza desde la perspectiva del currículo. Westbrock y Fabian (2010) estuvieron interesados principalmente en descubrir las competencias que tienen los bibliotecarios y cómo las han adquirido.

Por su parte, Collins y Weiner (2010) teniendo en cuenta las deficiencias en la formación de expertos de la información para el desarrollo de conceptos, modelos, teorías y técnicas relacionadas con el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el aprendizaje y la enseñanza, proponen la creación de una subdisciplina dentro del campo de la educación que se ocupe de asuntos relacionados con la educación, la información y las tecnologías de la información.

Así mismo, Julien y Genuis (2011) manifiestan la preocupación de los bibliotecarios canadienses por mantener un nivel adecuado para hacer el trabajo de instrucción. Estos autores consideran que la literatura relacionada con la alfabetización en información es enorme, lo que demuestra la gran atención dedicada a esta área de servicio, pero la investigación empírica generalizable en las prácticas de enseñanza en las bibliotecas y los retos asociados con estas prácticas, es muy limitada.

Desde la formación de maestros, *“durante el siglo XXI, se ha ido pasando a una reflexión sobre los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales y emocionales del profesorado, que van más allá de los aspectos puramente técnicos y “objetivos” que predominaron durante casi todo el siglo anterior en la formación permanente antigua”*. (Imbernon, 2012, p.4).

Este planteamiento permite reflexionar sobre esas condiciones en que los formadores legitiman su práctica educativa, fundada en un conjunto de costumbres,

habilidades y experiencias prácticas y sus implicaciones en el escenario educativo de la biblioteca universitaria. También resulta interesante pensar la *cultura pedagógica*[34] en la que se podría desplegar ese conjunto de saberes y prácticas que han instrumentalizado el objeto de enseñanza de la biblioteca. Así mismo explorar el significado y alcance de la función formadora de los bibliotecólogos y la naturaleza de sus prácticas educativas en los discursos de las tradiciones pedagógicas, haciendo visibles las problematizaciones y contingencias que se producen en la actualidad educativa de la biblioteca universitaria.

Los discursos pedagógicos "tradicionales" ubicaron la enseñanza centrada en la instrucción como virtud de la educación, donde el maestro fungía como transmisor de conocimientos. La enseñanza en la biblioteca encuentra su expresión sobre la base de esas tradiciones, adoptando el mismo modelo que se inspira en la transmisión de los conocimientos que se han de enseñar. Sus programas de formación de usuarios, aparecen centrados en la instrucción, cuyo objeto consiste en transmitir conocimientos para que utilicen la biblioteca para sacar el máximo rendimiento a los recursos de información. Sin embargo, "*las metodologías y estrategias de enseñanza varían muy poco con respecto a las utilizadas en las diferentes décadas; se sigue empleando la charla magistral combinada con los ejercicios prácticos".* (Rendón, Vélez y Giraldo, 2005, p.49)

Si bien, se pone de manifiesto la instrucción y la transmisión de conocimientos en la concepción pedagógica de las prácticas educativas tradicionales, que se alejan de una reflexión acerca del empleo significativo que podría tener tal conocimiento para la resolución de problemas sociales y personales. *"De hecho, según esta concepción el saber sólo está de lado de la teoría, mientras que la práctica está desprovista de saber o es portadora de un falso saber, por ejemplo en creencias, ideologías, ideas preconcebidas, etc."* (Tardif, 2006, p.173). Podemos afirmar que mientras la historia de la pedagogía se ha dirigido hacia otros horizontes y otras

[34] "Hacen parte de una cultura pedagógica: procesos de saberes, poder, y subjetivación, en los cuales interactúan instituciones, sujetos y discursos; la cultura pedagógica abarca la educación formal, la no formal y la informal, pero cada una de diferente modo". (Zuluaga y Herrera, 2009, p.27-28)

prácticas, la TIT se asemeja a ese modo de transmisión determinado en la década de los 70 y principios de los 80 en la historia de la educación, la pedagogía y la escuela en Colombia. Se encuentran procesos de instrucción que *"suponen un proceso de diferenciación entre la educación como formación y la instrucción que designará aquí la transformación y perfeccionamiento mediante un conjunto de técnicas cuyo objeto es la eficacia de la acción"* (Martínez Boom, Noguera y Castro, 1994, p.56).

Por consiguiente, consideramos que la pedagogía va más allá del diseño instruccional del aprendizaje y de la enseñanza por objetivos, por lo cual la TIT podría desinstalarse con procesos experienciales, con dispositivos formativos que permitan ampliar y resignificar el concepto de pedagogía, pero también de práctica educativa y pedagógica.

Los espacios educativos de la biblioteca se han dedicado más a la transmisión de contenidos de información, que a ayudar a los estudiantes a convertir esta información en verdadero conocimiento. Se entiende su gestión como un proceso de transmisión directa de un saber establecido y único, más que como un diálogo en medio de la incertidumbre y la multiplicidad de expectativas. Asimismo, hemos visto cómo la mayoría de los formadores han enfrentado la práctica educativa basada en sus concepciones y representaciones, sin que la dimensión implícita menoscabe la función educativa de la biblioteca.

Por tanto, resulta conveniente desarrollar vivencias de formación pedagógica que partan del trabajo reflexivo de los formadores acerca de su práctica educativa, con la finalidad de proponer transformaciones o dislocaciones a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Pero también con el propósito de una formación permanente que contemple el trabajo participativo del equipo de formadores, que promueva la reflexión colegiada acerca de la práctica educativa y que impulse cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la biblioteca universitaria.

Frente a la necesidad de ofrecer una orientación y reflexión a la práctica educativa de la biblioteca, es necesario proponer otras miradas en la dimensión del CCNP, en el que la pedagogía sea entienda como una lectura que posibilita crear múltiples interacciones con nuevos sentidos en los que es posible la transformación de sujetos autónomos en el manejo de la información y críticos frente al uso del conocimiento científico u otro que se produce en la investigación.

La idea de un CCNP, nos ofrece la posibilidad de analizar la práctica educativa de la biblioteca habilitando espacios de discusión conceptual y experiencial desde el lugar de las interacciones entre los sujetos, los saberes, las instituciones y las prácticas, para entender las tensiones y disputas que habitan las fronteras de la pedagogía.

> No se piensa la pedagogía como una disciplina, un autor o una institución, sino como un nudo de relaciones entre las disciplinas, ciencias, saberes y estrategias de poder, de esta forma se toma una distancia crítica frente al encierro disciplinario y los dispositivos técnico-curriculares y la instrumentalización de la enseñanza, habilitando un campo de la pedagogía ubicado en el mismo plano de las ciencias sociales, un campo que no se reduce ni gira solamente sobre un "hacer", sino que despliega pensamiento sobre y en ese "hacer". (Echeverri y Zambrano, 2013, p.2)

La existencia de un CCNP permite la movilidad de los discursos que configuran los rasgos que constituyen la TIT a través de la vinculación de los diálogos entre pedagogía, educación y bibliotecología, saberes que circundan otros espacios de enseñanza diferentes a la escuela, donde predomina la educación social como es la biblioteca universitaria. Pero también se constituye en un escenario de apropiación de los conceptos articuladores de la pedagogía. *"Estos conceptos son decisivos, por un lado, para la fabricación de otros conceptos y, por otro, para desplazar el saber adquirido de un campo de investigación a otro"*. (Echeverri, 2015, p.185).

Con la pedagogía, la biblioteca puede hacer de sus relaciones y del encuentro con los usuarios, en tanto aprendices permanentes, unos momentos vitales a partir de los cuales adquieren sentido los recursos y servicios de información que se dispone para el apoyo a la misión de la Universidad. Los saberes que se adquieren a través de la ALFIN y los valores que se transmiten desde una lectura pedagógica, ofrecen una condición de sujetos creativos, reflexivos, con la capacidad para actuar de manera autónoma y crítica en un contexto creciente de información y de tecnologías para su gestión.

También resulta necesario entender que para la enseñanza de un saber, no es suficiente conocer lo que se enseña, porque *"la enseñanza es un pensamiento, un saber, una práctica que tiene su campo propio, que es necesario conocer sus categorías, sus genealogías y su conformación"*. (Echeverri, Flórez, Quiceno y Zuluaga, 1999, p.37). Ello implica una visión de enseñanza no técnica o instrumental, como la transmisión de un conocimiento acabado y formal, sino más bien como un conocimiento en construcción y en movimiento. La pedagogía articula los conocimientos relacionados con la enseñanza y la formación, por lo cual es indispensable que el formador comprenda explícitamente el concepto de pedagogía y la función de enseñar. *"Tanto saber enseñar como conocer una disciplina se quedan cortos a la hora de preguntarse por la enseñanza, pues no logran abarcar la complejidad de sus relaciones con la experiencia de las cosas, el lenguaje, la sociedad, la interioridad del maestro y la posibilidad que tiene el maestro de amasar su propia individualidad"*. (Echeverri, Flórez, Quiceno y Zuluaga, 1999, p.37).

La creencia que para enseñar, lo único que se requiere es conocer el contenido a enseñar es cuestionable, así lo considera la investigadora Denise Viallant refiriéndose a la formación de docentes, cuando dice: *"parece que para ejercer como formador de docentes cualquiera puede valer, con tal que sea especialista en alguna disciplina"* (Viallant, 2004, p.23). Lo cual significa que el formador de la biblioteca aunque tiene conocimientos prácticos sobre un saber específico, que si bien son fundamentales en su práctica educativa, también requiere estar dotado de un saber único sobre la enseñanza, un saber pedagógico que lo faculte para

enseñar, pues la práctica de educar de todo formador exige colocar en escena el saber específico en relación con la pedagogía.

En esa perspectiva, la práctica educativa de la biblioteca puede ser pensada tanto desde las condiciones y responsabilidades propias del formador, como desde nuevas iniciativas para la formación de formadores que produzcan un conocimiento pedagógico y la construcción de posiciones sobre la manera de enseñar. Por lo cual, es necesario construir caminos teóricos que permitan el despliegue de los alcances del CCNP en la práctica educativa de la biblioteca. Así, podría ubicarse a la biblioteca universitaria como una dependencia académica de la universidad que encuentra en el campo de la pedagogía posibilidades de afirmación de su función educativa y cultural.

Es necesario apelar a elementos transformadores de la práctica educativa, inherentes a la puesta en escena de actuaciones culturalmente marcadas por las teorías implícitas, y proponer escenarios de enseñanza y formación en la biblioteca a partir de los cuales los formadores puedan formular estructuras novedosas, más sensibles y humanas de afrontar el encuentro pedagógico y generar un cambio creativo e imprescindible que permita protagonizar otras concepciones sobre la pedagogía y sobre los actos con los cuales se instalan nuevos significados.

En este sentido, para lograr una formación pedagógica de los formadores proponemos la creación de una línea de formación que contribuya a estimular los mecanismos de reflexión necesarios en la actividad educativa de la biblioteca para crear una cultura informacional. Se coincide con la creación del Pregrado en Pedagogía de la Facultad de Educación que busca “la formación de un profesional con una mirada crítica y propositiva que nos plantea diversos campos de intervención donde la pedagogía se entiende como un campo de saber que, junto con otros, permite leer necesidades y dar respuestas apropiadas, de manera que contribuya a configurar escenarios de aprendizaje de construcción colectiva y contextualizada”. (Campos de Acción del Pedagogo, 2015).

Así mismo, se propone incluir en los currículos de formación de los bibliotecólogos el componente de formación en pedagogía, tanto teórico-conceptual como práctica para que pueda hacer parte de las competencias potenciadas en los futuros profesionales de esta área del conocimiento. El impacto en la enseñanza de ALFIN dependerá de la renovación de las prácticas formativas de acuerdo a las exigencias del entorno, y por tanto, en la medida que los bibliotecólogos se relacionen productivamente con el saber pedagógico estarán más preparados para asumir su "rol formador".

Se propone la creación de un programa de formación y capacitación al interior del PCI para llevar a cabo una formación sistematizada, con varias estrategias, que permitan fortalecer las experiencias y lecciones aprendidas del grupo de formadores y lograr una mayor cualificación, lo cual al corto, mediano y largo plazo sería un gran logro y daría mejores resultados formativos a los usuarios y, potencialmente, la educación superior. Además, aportar desde los conocimientos en pedagogía, a formadores de otras instituciones locales, nacionales e iberoamericanas, ya que es necesario continuar fortaleciendo el área de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje en las bibliotecas universitarias

Tenemos conciencia de que aún quedan muchas preguntas abiertas para comprender en qué consisten y cómo se manifiestan las teorías implícitas que los formadores construyen respecto a la enseñanza y el aprendizaje en la biblioteca, pero creemos en la potencia de un CCNP para hacer una lectura pedagógica de las diferentes expresiones que distinguen las prácticas educativas de la biblioteca universitaria y su relación con el conocimiento de los formadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberta Teachers' Association. (2005). Role of the teacher-librarian. Recuperado de http://aslc.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ASLC.teachers.ab.ca/Documents/role.pdf (Consultado: 21-6-2015)

Álvarez, A. y León Palencia, A. C. (2008). ¿Para qué formar maestros? En: González Lara, M. (Compilador). Paradojas en la formación docente: elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE

Amante, M. J. & Extremeño, A. I. (2012). Bibliotecarios universitarios–Profesores. ¿Caminos convergentes? *Revista Española de Documentación Científica, 35(2),* 298-324. Recuperado de http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/738/819 (Consultado: 16-5-2015)

Austin, T. y Bhandol, J. (2013). The academic librarian: Buying into, playing out, and resisting the teacher role in higher education. New Review of Academic Librarianship, 19 (1), 15-35.

Barboza, P.A. (1962). Seminario regional sobre el desarrollo de las bibliotecas universitarias en América Latina: informe. Venezuela: UNESCO.

Bausela, E. (2008). Teorías implícitas de la enseñanza: estudio comparativo entre una muestra de docentes de la facultad de psicología y docentes de otras instituciones. *Revista de Enseñanza Universitaria, 32, 4-12*

Benito Morales, F. ¿Qué es la alfabetización informacional? [Documento en línea] Recuperado de http://pinakes.educarex.es/numero3/descargas/colaboraciones2.pdf (Consultado: 4-6-2015)

Bewick, l. y Corrall, S. (2010). Developing librarians as teachers: A study of their pedagogical knowledge. Journal of Librarianship and Information Science, 42 (2), 97-110.

Birgin, A. (2013). ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina. *Revista Pasar la Palabra. 6, 2-6*. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación del Rosario.

Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación* (Madrid). 19(2), 149-163

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca Editores.

Carrión Gutiérrez, M. (1990). Manual de bibliotecas. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Casson, L. (2003). Las bibliotecas del mundo antiguo. Madrid: Bellaterra.

Charlot, B. (2008). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Chartier, R. (2011). La biblioteca entre herencias y futuro. En: Bestani, R., Brunetti, P. & Martínez A. Textos, autores y bibliotecas: 190 años de la biblioteca mayor de la Universidad Nacional de Córdoba. (pp. 59-67). Córdoba, España: UNC.

Chávez Arcega I., Chávez Arcega, M.A., Padrón Fraga, C. y Martínez Rubín, HR. (2009). Conductismo, cognitivismo y diseño instruccional. X Encuentro Internacional Virtual Educa. Buenos Aires, Argentina. [Consultado Abril 15 de 2015] Recuperado de http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/381/Conductismo,%20Cognitivismo%20y%20Dise%F1o%20Instruccional.pdf (Consultado: 21-7-2015)

Collins, J.W., y Weiner, S.A. (2010). Proposal for the creation of a subdiscipline: Education informatics. Teachers College Record, 112 (10), 2523-2536.

Coombs, P.H. (1971). La crisis mundial de la educación. Barcelona: Ediciones Península.

Coombs, P.H. & Ahmed, M. (1975). La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal, Madrid: Tecnos.

Corral Beltrán, M. (1977). La biblioteca universitaria y la formación de usuarios en la universidad. En: *Boletín de la ANABAD, 27(2),* 28-36

Council of Australian University Librarians, 2002. Normas sobre alfabetización en

información. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 68*, 67-90

Derrida, J. (2010). La universidad sin condición. La universidad sin condición. Jacques. 2. ed. Madrid: Editorial Trotta.

De Tezanos, A. (2006). El maestro y su formación: tras las huellas de los imaginarios. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Dewey, J. (2003). Experiencia y educación. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.

Dillon, H. (1975). Organizing the academic library for instruction. *The Journal of Academic Librarianship. 1(4)* 4-7

Domínguez Aroca, M. La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo de aprendizaje: docentes y bibliotecarios, aprendamos juntos porque trabajamos juntos. *RED. Revista de Educación 2,* 1-20. Recuperado de http://spdece.uah.es/papers/Dominguez_Final.pdf (Consultado: 21-10-2014)

Durkheim, E. (1978). Las reglas del método sociológico. Argentina: Ediciones Pleyade.

Echeverri Sánchez, J.A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En: Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre, p.149- 200.

Echeverri Sánchez, J. A. (2001) De transeúntes a vecinos, el encuentro de dos culturas pedagógicas: Alemania y Colombia. En: Echeverri Sánchez, J. A. (ed.).Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Medellín: Universidad de Antioquia, CIEP. p. 54-68

Echeverri, J, Flórez, R, Quiceno, H, y Zuluaga, O. (1999). Dimensión histórico epistemológica de la pedagogía. En: Pedagogía y educación: reflexiones sobre el decreto 272 de 1998, para la acreditación previa de programas en educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional; CNA.

Echeverri Sánchez, J.A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía,* 8(16), 71-105.

Echeverri Sánchez, J.A. (2009). Un campo conceptual de la Pedagogía: una contribución. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Tesis (Doctor en Educación). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

Echeverri Sánchez, J.A y Zambrano Gutiérrez, I. (2013). Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. Memorias Congreso Investigación y Pedagogía. Tunja.

Elmborg, J. (2008). Alfabetización informacional Crítica: Implicaciones para la práctica educativa. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 23, (92-93), 103-122.

Escolar Sobrino, H. (1990). Historia de las bibliotecas. 3 ed. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Extremeño, A, Amante, M. & Firmino, A. (2013). La universidad del siglo XXI: nueva docencia, nuevo bibliotecario. *Revista española de Documentación Científica.* 36, (2), 1-7. Recuperado de http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/794/936 (Consultado: 17-3-2014)

Faure, E. (1974). Aprender a ser: la educación del futuro. 3 ed. Madrid: Alianza Editorial.

Foucault, M. (1994). Estética, ética y hermenéutica: obras esenciales. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1970). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra: Sao Paulo

Freire, P. (2001). Política y educación. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galeano M, ME. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada. Medellín: La Carreta Editores.

Gallo, D. (2007). El concepto de pedagogía en la obra de Rafael Flórez Ochoa. (Tesis de Maestría). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

Gelfand, M.A. (1968). Las bibliotecas universitarias de los países en vías de desarrollo. Francia: UNESCO.

Gómez, J.A. & Licea, J. (2005). El compromiso de las bibliotecas con el aprendizaje permanente: La alfabetización informacional. En: López López, Pedro; Gimeno Perello, Javier. Información, conocimiento y bibliotecas en el marco de la globalización neoliberal. (pp. 145-180). Madrid: Ediciones Trea.

González Santos, O & Bicet Alvarez, E. (2013). La biblioteca universitaria: de la conservación al CRAI pensando en Cuba. *Ciencias de la Información, 44(1), 1-14.* Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181428544006 (Consultado: 14-6-2014)

Guba, E y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En: Dnman, C. & Haro, J.A. (comps). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. (pp. 113-145). México: El Colegio de Sonora.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio P.(2010). Metodología de la investigación. 5 ed. México: McGraw-Hill Interamericana.

Houssaye, J. (2014. Formar en pedagogía. Si, ¿pero cómo? *Estudios Pedagógicos, 40(1), 275-283* Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art16.pdf (Consultado: 15-6-2015)

Imbernón Muñoz, F. (2012). Nuevos retos del profesorado en el siglo XXI: la necesidad de una nueva formación permanente en tiempos de crisis. *Crítica, 62(982)*, 24-27

Jaramillo, J. (2002). Historia de la pedagogía como historia de la cultura. Bogotá: Alfaomega Colombiana.

Jiménez Llanos, A.B. y Correa Patiño, A.D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de investigación Educativa*, 20(2), 525-548 Recuperado de http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99051/94641 (Consultado: 20-6-2014)

Jiménez Chávez, V.E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales,*

8(1), 141-150. Recuperado de https://www.uaa.edu.py/investigacion/download/riics-vol7.2-2012/9_Jul.2012_pag.141_El_estudiodecaso_Jimenez.pdf (Consultado: 9-6-2014)

Julien, H. y Genuis, S.K. (2011). Librarians' experiences of the teaching role: A national survey of librarians. Library & Information Science Research, 33 (2), 103-111.

Krippendorff, K (1990). Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós Ibérica.

Larrosa, J. (2000). Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía, 18(46)*, 43-67.

López-Vargas, B. & Basto-Torrado S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores, 13(2),* 275-291. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699 (Consultado: 21-4-2014)

Lucio A., R. (1992). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Educación y Pedagogía, 4(8-9*), p.38-56

Marcelo, C. (1992). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Congreso Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Santiago de Chile, 6 a 10 de julio.

Martín Gavilán, C. (1962). Las bibliotecas universitarias: concepto y función. Recuperado de http://eprints.rclis.org/14816/1/crai.pdf (Consultado: 21-6-2014)

Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión, 20*, 165-193. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf (Consultado: 25-8-2014)

Martínez, D. (2004). El nuevo concepto de biblioteca universitaria: Los recursos electrónicos en la colección de la biblioteca. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Martínez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopía,* 26, 59-72.

Martínez Boom, A. y Peñuela, D.M. (2009). Multiplicidad histórica de la pedagogía en Colombia. En: Martínez Boom, A y Peña Rodríguez, F. (Comp.) Instancias y estancias de la pedagogía. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Maturana, H. (2002). Emociones y lenguaje en educación y política. España: Ediciones Dolmen.

Melnick, V. (1967). The Librarian's Role. *Theory into Practice, 6(1)*, 40-43. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/1475620 (Consultado: 21-6-2015)

México. Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Instituciones de Educación Superior. Comité Técnico para el Análisis y Actualización de las Normas del CONPAB-IES (2012). Normas para bibliotecas de instituciones de educación superior e investigación. 2 ed. México: El Consejo. Recuperado de http://www.conpab.org.mx/librosVersionHtml/pdf/Normas.pdf (Consultado: 14-10-2014)

Morales Mosquera, M. E. (2011). Gestionar el conocimiento: resignificando el sujeto en la organización. *Revista Electrónica Forum Doctoral*. 4, 148-167

Navarro, MG. (2009). Los nuevos entornos educativos: desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. *Comunicar. 33(17),* 141-148.

Nérici, I.G. (1973). Hacía una didáctica general dinámica. 2 ed. Argentina: Editorial Kapelusz.

Noguera, C. (2012). El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre Editores

Not, Louis. (2006). La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona. Bogotá: Herder

Orera Orera, L. (2007). La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo social y

educativo. *El Profesional de la Información, 16(4),* 329-337.

Orera Orera, L. (2000). Reflexiones sobre el concepto de Biblioteca. Primer Congreso Universitario de Ciencias de la Documentación. Madrid: Universidad Complutense; 2000. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num10/paginas/pdfs/Lorera.pdf (Consultado: 21-6-2014)

Orellana, R. (2011). Concepciones de los docentes que realizan la clase de educación física en 2do ciclo básico sobre formación integral del alumno/a. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile. Recuperado de http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2011/ffo.66c/doc/ffo.66c.pdf (Consultado: 26-6-2014)

Ospina Serna, H.F. y Murcia Peña, N. (2012). Regiones investigativas en educación en Colombia. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

Ortega Valencia, P. (2008). Prácticas pedagógicas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://bit.ly/1OWn5Mr (Consultado: 17-10-2014)

Pacios Lozano, A. (2011). La gestión de bibliotecas en España (2005-2010): tendencias y cambios significativos. *Revista General de Información y Documentación 21,* Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/99-126/36232 (Consultado: 21-6-2014)

Palomares Ruiz, A. Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI. Cuenca: Universidad de Castilla. La Mancha, 2004

Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications.

Pearson, L. (1978). What has the library done for you lately? *Improving College and University Teaching, 26(4),* 219-221.

Pedraz, A, Zarco Colón, J, Ramasco Gutiérrez, M y Palmar Santos, A. (2014) Investigación cualitativa. Barcelona: Elsevier

Pervieux, L. (2002). El profesor bibliotecario y su práctica cotidiana. Recuperado de

http://www.rehisco.8m.com/rhc2006-2.htm (Consultado: 15-5-2014)

Perrenoud, P. (2006) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Editorial Grao.

Picardo, O. (2002). Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.* Recuperado de http://www.uoc.edu/web/cat/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.pdf (Consultado: 20-4-2014)

Pinto, M., Uribe-Tirado, A. (2011), Formación del bibliotecario como alfabetizador informacional. *Anuario Think EPI, 5*, 13-21. Recuperado de http://eprints.rclis.org/15790/1/ThinkEPI-13-21.pdf (Consultado: 18-6-2015)

Porta, L. y Silva, M. (s.f). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. Recuperado de http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf (Consultado: 11-6-2014)

Pozo Municio, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. España: Editorial Grao. (Teoría y Sociología de la Educación)

Pozo Municio, J.I. (2003). Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo. Madrid: Morata.

Quiceno, H. (2002). Educación y formación profesional. *Cuadernos de Administración. 18(28),* 87-98. Recuperado de http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/cuadernosadmin/article/view/1159 (Consultado: 19-3-2015)

Rauner, F. El conocimiento práctico y la competencia de acción en la profesión. *Revista Europea de Formación Profesional*. 40, 58-73

REBIUN. Red de bibliotecas universitarias. Recuperado de http://www.rebiun.org/queesrebiun/Documents/NOTICIAS/Declaracion_marco_conclusiones_XXI_Asamblea_REBIUN_Zaragoza.pdf (Consultado: 24-4-2014)

Research Information Network (RIN) y Consortium of Research Libraries (CURL) (2007). Researchers' use of academic libraries and their services: a report

commissioned by the Research Information Network and the Consortium of Research Libraries. Recuperado de http://eprints.soton.ac.uk/263868/1/libraries-report-2007.pdf. (Consultado: 24-4-2014)

Rendón, N, Naranjo, E. y Giraldo, C. (2005).Evolución y tendencias de la formación de usuarios en un contexto latinoamericano. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. 28(2), 43-86

Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

Rodríguez, E. (2001). Teorías implícitas del profesor y modelos de formación docente. Una aproximación desde la investigación en el marco de la reforma educativa en Uruguay.

Rodríguez, C., Lorenzo, O. & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativo: proceso general y criterios de calidad. *SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf (Consultado: 13-5-2014)

Rousseau, J.J. (1978). Emilio, o de la educación. 5 ed. México: Editorial Porrúa. Recuperado de http://www.conamorypasion.org.mx/pdf/rousseauemilio.pdf (Consultado: 18-10-2013)

Runge, A.K. (2013). La pedagogía como un campo disciplinar y profesional. Ensayo, Universidad de Antioquia. (Documento sin publicar)

Sabor, J.E. (1968). Métodos de enseñanza de la bibliotecología. UNESCO: Manuales de la Unesco para las bibliotecas.

Saldarriaga Vélez, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. Cartografías de un régimen de verdad. En: Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre, p.33-78.

Saldarriaga Vélez, O. (2000). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia: siglos XIX y XX. *Investigación Educativa y Formación Docente, 5(6),* 66-84.

Saldarriaga Vélez, O. (2003). Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la

pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sánchez Tarragó, N. (2005). El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: espacios y competencias. *Acimed, 13(2), 1-15* Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_2_05/aci02_05.htm (Consultado: 21-6-2014)

Sanderson, H. (2011). Using Learning Styles in Information Literacy: Critical Considerations for Librarians. Journal of Academic Librarianship, 37 (5), 376-385.

Sanmartín, R. (2003). La observación participante. En: García, M. Ibañez, J. & Alvira F. El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación. 3 ed. (p.p. 145-165). España Alianza Editorial.

Segura Moreno, C.I. Aprender a aprender. Claves para su enseñanza [versión electrónica], 2006. *Educación y Educadores*. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2041531.pdf (Consultado: 23-2-2015)

Serna Dimas, A. (2004). Del pedagogo y el político: el saber de la escuela en la vida pública. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Schön, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidos.

Scribner, S y Cole, M. (1982). *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development.*17, 3-18

Serrano, R., Arántzazu M., Rodríguez, A. & Grandalt T. (2007). La biblioteca ante el nuevo espacio europeo de educación superior: el CRAI. Recuperado de http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/4048/4/comunicacion%20congreso%20cee.pdf (Consultado: 21-6-2014)

Sierra, J.C. (2011). De la formación de usuarios a la Alfabetización Informacional: el caso de la biblioteca pública. Argentina: Primeras Jornadas Nacionales de Alfabetización Informacional. Recuperado de http://alfin.uncu.edu.ar/presentaciones/txt-completo/Sierra%20Escobar-Juan%20Carlos-UdelaSalle.pdf (Consultado: 21-6-2014)

Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica Madrid: Ediciones Morata

Smith K. New roles and responsibilities for the university library: advancing student learning through outcomes assessment. ARL Bimonthly Report 213, December 2000. Recuperado de http://old.arl.org/resources/pubs/mmproceedings/136smith.shtml (Consultado: 21-6-2014)

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. 4 ed. Madrid: Ediciones Morata.

Tamayo Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Revista HISTEDBR, 24*, 102-113. Recuperado de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf (Consultado: 21-6-2014)

Tarango Ortiz, J. & Mendoza Guillén, G. (2012). Didáctica básica para la alfabetización informacional. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea.

Tezanos, A. (2011). El maestro y su formación tras las huellas y los imaginarios. Bogotá: Editorial Magisterio.

Torrado; M.C. (2001). Educar para el desarrollo de competencias. En: Bedoya Daniel. Competencias y proyecto pedagógico: Bogotá: UNAL.

Torres Santo Domingo, M. (2005). La función social de las bibliotecas universitarias. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 80,* 43-70. Recuperado de https://pendientedemigracion.ucm.es/BUCM/biblioteca/doc6236.pdf (Consultado: 21-6-2014)

Unesco. (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (Consultado: 18-4-2014)

Unesco. (1994). Manifiesto de la Unesco en favor de las bibliotecas públicas. Paris: Unesco.

Unesco. (1962). Seminario Regional sobre el Desarrollo de las Bibliotecas Universitarias en América Latina: informe. Venezuela: UNESCO

Universidad de Antioquia. Sistema de Bibliotecas. (2003). Formación de usuarios. Recuperado de http://docencia.udea.edu.co/biblioteca/formacion-usuarios/guiadelcurso/introduccion.html (Consultado: 11-2-2014)

Universidad de Málaga. Biblioteca (2011). FORUS: Plan de formación de usuarios en competencias informacionales de la Biblioteca de la Universidad de Málaga. Málaga: BUMA. Recuperado de http://www.uma.es/publicadores/biblioteca/wwwuma/PlanFORUSoct11.pdf (Consultado: 21-6-2014)

Uribe Tirado, A. (2010a). La alfabetización informacional en la universidad: descripción y categorización según los niveles de integración de ALFIN. Caso Universidad de Antioquia. *Revista Interamericana de Bibliotecología, 33(1),* 31-83

Uribe Tirado, A. (2010b). Estado del arte de la alfabetización informacional en Colombia. Recuperado de http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/il-report/colombia-2010-es.pdf (Consultado: 21-2-2015)

Uribe Tirado, A. (2013). Lecciones aprendidas en programas de alfabetización informacional en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas [recurso electrónico]. Alejandro Uribe Tirado; María Pinto Molina. Granada, España: Universidad de Granada, Facultad de Comunicación y Documentación

Velásquez R., C.A. (1991). La educación formal e informal como alternativa de construcción cultural en Medellín. *Revista Educación y Pedagogía, 5,* 63-82

Viallant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Santiago de Chile: PREAL.

Vivas R., M. (2007). Pedagogía Informacional: Enseñar a aprender en la sociedad de conocimiento. Revista de Investigación, 61, 143-160. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2325034.pdf (Consultado: 21-6-2014)

Westbrock, T. y Fabian, S. (2010). Proficiencies for instruction librarians: is there still a disconnect between professional education and professional

responsibilities? College & Research Libraries, 71 (6), 569-590. Disponible en: http://crl.acrl.org/content/71/6/569.full.pdf+html (Consultado: 28-7-2015)

Yarza de los Ríos, A. Pedagogía, educación, marginalidad y crisis en Colombia, 1978-19901. En: Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre, 223-247.

Yin, R. (2003). Case study research: design and methods. 3 ed. Estados Unidos: SAGE Publications.

Zabala, A. (1994). Como trabajar los contenidos procedimentales en el aula. Barcelona: Grao. Recuperado de http://bit.ly/1IaPRFf (Consultado: 17-4-2015)

Zabala, S. & Reyes, J. (2009). Pedagogía Informacional: nuevo paradigma para educar en la sociedad de la información. [Documento en línea]. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/195/Pedagogia_Informacional-Zabala.pdf (Consultado: 21-6-2014)

Zapata Vasco, J.J. (2010). La formación de los nuevos profesionales. Medellín: Producciones Colombianas.

Zuluaga Garcés, O.L. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber. Medellín: Universidad de Antioquia; Bogotá: Siglo del Hombre.

Zuluaga Garcés, O.L., Herrera, S., & Echeverri, J. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En: Zuluaga, O., Vasco, C., Quiceno, H., Restrepo, G., Zambrano, A., Echeverri, J., Peñuela D. Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento. (p.p.25-33). Bogotá: Editorial Bonaventuriana. Universidad de San Buenaventura.

Zuluaga Garcés, O.L., Noguera R. CE., Quiceno Castrillón, H. (2005). Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Magisterio. (Pedagogía e historia, No. 9)

Anexo 1. Conocimientos de los formadores

NOMBRE	TITULO PROFESIONAL	EDUCACIÓN NO FORMAL	EXPERIENCIA
Formador 1 AA	Bibliotecóloga Especialista en Educación con TIC Diploma Enseñanza de la Odontología y otras disciplinas relacionadas con la Salud. Diploma pedagogía docente	Uso pedagógico de la Biblioteca	16 años
Formador 2 BV	Bibliotecóloga Técnica en archivos del SENA	Desarrollo docente: estrategias pedagógicas Formación para formadores	11 años
Formador 3 CA	Bibliotecólogo Especialista en Gerencia de Servicios de Información Magister en Ciencia de la Información	Curso de formación de usuarios para bibliotecas públicas Formación de usuarios para bibliotecas académicas Formación de formadores Didácticas activas	10 años
Formador 5 DC	Tecnología en Administración Documental Licenciada en Español y Literatura Profesional en Ciencias de la Información Bibliotecología y Archivística	Gestión de la Información Científica en Abierto Moodle Básico para Docentes Curso Formación para formadores Generación de competencias informáticas, informacionales y comunicacionales para estudiantes universitarios E-Learning: Aulas virtuales en Moodle para uso docente	8 años
Formador 7 FJ	Bibliotecólogo	Seminario en la Nube Formador de Formadores Curación de contenidos Diversos cursos sobre manejo de bases de datos.	10 años
Formador 9 JA	Bibliotecóloga Aspirante a Magister en Gestión de Ciencia, Tecnología e Innovación.	Formación de formadores en Alfabetización Informacional: Precisiones conceptuales y Tecnologías de la Web Social para ALFIN	3 años

		Búsqueda y recuperación de información Gestión de la información científica en abierto Seminario Curación de contenidos	
Formador 10 JO	Ingeniero de Sistemas Aspirante a Magister en Gestión de Ciencia, Tecnología e Innovación	Gestión de bases de datos bibliográficas Seminario formación de formadores	6 años.
Formador 11 MP	Gerontóloga Especialista en Informática Educativa Magister en Gestión de la Información y Documentación - Gestión del Conocimiento.	Gestión de la Información Científica en Abierto. Content curator: filtrando y distribuyendo contenidos digitales: una nueva e imprescindible competencia en la web 3.0 Taller Campus Virtual Accesible ESVI-AL _ Moodle para discapacitados Simposio Internacional Alfabetización, Medios y TIC De la Alfabetización en biblioteca hacia los Centros de Recursos Evaluación de los aprendizajes Cibercultura y Biblioteca Google	23 años
Formador 12 PR	Bibliotecóloga	Desarrollo de habilidades digitales e informacionales Estrategias didácticas en la educación superior Cibercultura y biblioteca	8 años
Formador 13 WC	Bibliotecólogo Aspirante a Magister en Ciencia, Tecnología e Innovación.	Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento. Seminario Formación de formadores en alfabetización informacional: precisiones conceptuales de alfabetización en información". Curso de Moodle para docentes.	8 años

Anexo 2. Protocolo de entrevista

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

SISTEMA DE BIBLIOTECAS

Somos el Alma de la Universidad

Teorías implícitas sobre la pedagogía de los formadores que orientan las prácticas educativas en el Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

OBJETIVO

Recolectar información acerca de las concepciones sobre pedagogía que tienen los formadores del PCI del Sistema de Bibliotecas, en torno a una conversación espontánea que favorezca la producción del discurso.

ENTREVISTA

La entrevista se entiende como un proceso comunicativo por medio del cual se extrae aquella información experimentada e interpretada por el entrevistado. Implica recabar en el conjunto de representaciones asociadas a acontecimientos vividos en la práctica educativa que se desarrolla en la de la Biblioteca. Con la entrevista se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a los objetivos de la investigación. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples Stake (1998).

CONSIDERACIONES DEL INVESTIGADOR

El compromiso como investigador, se asume desde una postura ética que implica reconocer al otro como sujeto histórico y social. Por ello se tendrá en cuenta en primer lugar, el consentimiento informado, el cual pondrá en conocimiento el proceso de investigación que se desarrolla y su deseo espontáneo de participar libremente en éste. En segundo lugar se velará por la reserva y el derecho al anonimato, "la intimidad, la confidencialidad de la información, la seguridad y el bienestar personal" (Lipson, 2003, p.407). Y en tercer lugar, la reciprocidad que demanda la devolución a los participantes en relación con la información recolectada y que involucra directamente su labor, experiencias, conocimientos y prácticas.

METODOLOGIA

En primer lugar se recuerda la intencionalidad de la investigación y el objetivo de la entrevista, así como la importancia de la participación dentro de este proceso. En segundo lugar, se socializa el cronograma con las respectivas fechas y duración de los encuentros.

Finalmente se informará sobre las maneras de registrar la información, el análisis de los datos y la devolución a los participantes.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cada uno de los participantes conocerá y firmará el consentimiento informado en el que manifiesta su firme intención de participar en el proceso de investigación.

PREGUNTAS DE ORIENTACIÓN

El investigador iniciará la entrevista con un diálogo espontáneo para generar un ambiente de confianza y tranquilidad que permita el curso de la entrevista, centrada en aspectos relacionados con los objetivos de la investigación y sobre los tópicos que se han determinado previamente.

La entrevista estará mediada por algunas preguntas orientadoras que el investigador estará introduciendo en los momentos en que crea pertinente. A continuación se presentan las preguntas que servirán como orientación teniendo en cuenta los siguientes tópicos: experiencias en la práctica educativa, concepciones sobre la pedagogía, enseñanza sobre el uso de la información.

EXPERIENCIAS EN LA PRACTICA EDUCATIVA
Hablemos acerca de su trayectoria y experiencia profesional como formador del Programa de Cultura Informacional
¿En su formación inicial de pregrado cursó materias en pedagogía?
¿Posterior al pregrado te has formado en pedagogía?
¿Cómo valora el conocimiento que ha recibido sobre pedagogía?
¿Considera que ese conocimiento sobre pedagogía ha permitido transformar su práctica educativa?
¿Cómo se han modificado sus prácticas en el PCI?
En su formación inicial de pregrado o posterior al pregrado, ¿se ha formado para ser formador?

¿En qué se formó? ¿Qué aprendió? ¿Qué utiliza en la práctica educativa de la biblioteca?

¿Qué conocimientos considera necesarios para realizar la práctica educativa en la biblioteca?

A partir de tu experiencia ¿cuál es la estrategia de enseñanza que más utiliza en la práctica educativa?

¿Qué le motiva a realizar la práctica educativa de la biblioteca?

¿Qué espera Usted con la práctica educativa que realiza?

CONCEPCIONES SOBRE LA PEDAGOGÍA

¿Cuál es su concepción sobre pedagogía para el desarrollo de los cursos del Programa?

¿Cuáles son sus referentes teóricos sobre la pedagogía que orientan su práctica pedagógica?

¿Usted establece una relación pedagógica con los usuarios? ¿Cómo se establece esa relación?

¿Qué tipo de discurso orienta su práctica educativa? (técnico, científico, reflexivo, crítico)

¿De qué manera impacta al usuario el proceso de formación?

¿Cuál es su concepción de formador? ¿Cuál es el perfil que debe tener el formador?

¿Cómo cree que se produce el aprendizaje en los usuarios?

¿Cuál es su proceso de reflexión crítica sobre los temas o contenidos de enseñanza?

¿Cómo se logra fortalecer la identidad y el quehacer pedagógico de la biblioteca?

ENSEÑANZA SOBRE EL USO DE LA INFORMACIÓN

¿Cuál es su trayectoria con la práctica educativa en el PCI?

A partir de su experiencia ¿Cómo define su práctica en el PCI?(de enseñanza, educativa, formativa, pedagógica)

¿Tiene en cuenta las necesidades de los diferentes usuarios?

¿Cuáles son las herramientas metodológicas para realizar los cursos? ¿Cómo se desarrolla la práctica educativa? ¿Qué estrategias didácticas utiliza para el desarrollo los cursos?

¿Cuál es el propósito de su práctica educativa? ¿Cuáles son los objetivos de formación establecidos en los cursos?

¿Cómo se establecen los contenidos que se desarrollan en los cursos? ¿Qué competencias se pretende desarrollar en los usuarios? ¿Qué habilidades desarrollan los usuarios? ¿En qué aspectos hace mayor énfasis?

¿Qué relación hay con los planes de estudio que establece la Universidad?

¿Cómo evalúa el aprendizaje adquirido por los usuarios?

¿Cuál es el grado de importancia que tiene la información en el proceso de formación profesional?

¿Qué se entiende por cultura informacional?

¿En qué medida las prácticas educativas de la Biblioteca han impactado la cultura informacional?

TÉCNICA DE REGISTRO

Para realizar el registro se utilizará grabación de voz con previo consentimiento de los entrevistados. Además en algunos momentos se hará uso de videograbación y fotografías. En todos los encuentros serán indispensables las notas de campo.

PROCESO DE TRANSCRIPCIÓN

Con la información recogida en las grabaciones de voz se realizará una fiel transcripción; con dichos datos se irá construyendo los análisis iniciales, ubicando la información de acuerdo con las categorías o tópicos relacionados.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Anexo 3. Protocolo de grupo de discusión

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

SISTEMA DE BIBLIOTECAS

Somos el Alma de la Universidad

Teorías implícitas sobre la pedagogía de los formadores que orientan las prácticas educativas en el Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia

PROTOCOLOPARA GRUPOS DE DISCUSIÓN

Objetivo

Recolectar información por medio de la discusión grupal acerca de los conocimientos, percepciones, significados y experiencias que tienen los formadores del PCI del Sistema de Bibliotecas, en torno a las prácticas educativas de la biblioteca.

Grupo de discusión

El grupo de discusión como método de recolección de información, se basa en entrevistas colectivas semiestructuradas que permitirán comprender el fenómeno educativo de la biblioteca. El objetivo fundamental del grupo de discusión consiste en alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo (Martínez, 2004).

Con esta técnica se pretende indagar desde lo intersubjetivo en los conocimientos, comprensiones y significados acerca de la pedagogía y sus posiciones y experiencias frente a la práctica de enseñanza que realizan los formadores del "Programa de Cultura Informacional" del Sistema de Bibliotecas. El tema central de la investigación son las teorías implícitas sobre la pedagogía que tienen los formadores del PCI para orientar sus prácticas educativas.

Consideraciones del investigador

Se asumirá una actitud de respeto y escucha por las opiniones de los actores, convirtiéndose a la vez en un mediador y orientador de las discusiones que puedan

generarse a raíz de las preguntas que se formulen en torno al tema de investigación en las siguientes categorías.

CATEGORÍA 1. Concepciones sobre la pedagogía

Subcategorías: Reflexión, Discurso pedagógico, Aprendizaje autónomo, Aprender a aprender, Comprensión, Reflexión critico constructiva

Pregunta central para esta categoría: ¿Qué elementos relacionados con la pedagogía se tienen en cuenta para orientar la práctica educativa del PCI?

Tópicos para orientar la discusión:

Elementos de la pedagogía: contenidos, autores, discursos, prácticas, sujetos de enseñanza, evaluación, planes de estudio, métodos, metodologías, didácticas, teorías y paradigmas, currículo, saberes, etc..

Concepciones sobre la pedagogía

Conocimientos sobre la pedagogía

Necesidad o no de los conocimientos sobre pedagogía

Importancia de tener conocimientos sobre pedagogía para realizar la práctica

Como se han adquirido esos conocimientos que permiten realizar la práctica educativa que cumpla con los objetivos del PCI

Paradigmas que orientan la práctica de enseñanza (instructivo, reflexivo)

Relación educativa y formativa con los participantes

Maneras de confrontar lo aprendido por parte de los participantes

Otras prácticas de acompañamiento en el proceso de aprendizaje

Significado que se le da a la práctica educativa

Criterios teóricos y claridad conceptual

CATEGORÍA 2. Experiencia en la práctica educativa

Subcategorías: Experiencia, conocimiento, trayectoria profesional, actitud (lo que conozco, valoro y tendencia actual), Aptitud, Creencia, Valor, Hábito

Pregunta central para esta categoría: ¿Han tenido alguna formación en pedagogía que les posibilite transformar las prácticas educativas del PCI?

Tópicos para orientar la discusión:

Experiencia y trayectoria en la práctica educativa

Formación en pregrado y posgrado en pedagogía

Adquisición de conocimientos que permitan realizar la práctica educativa conforme a los objetivos del PCI

Orientación de las prácticas educativas

Conocimientos sobre de pedagogía para relacionarse con los participantes

Tiene en cuenta sus conocimientos previos en pedagogía

Criterios para tomar decisiones en la práctica educativa (nivel de formación, idioma, área)

Concepción sobre cultura informacional

Modalidades de enseñanza para la alfabetización informacional (presencial, virtual, bimodal)

¿En qué medida las prácticas educativas de la de Biblioteca han impactado la cultura informacional?

CATEGORÍA 3. Enseñanza sobre el uso de la información

Subcategorías: Capacidad analítica, Razonamiento lógico, Creatividad, Generación y transferencia de conocimiento, Interpretación y aplicación de la información.

Pregunta central para esta categoría: ¿Cuál es la importancia de enseñar el uso de la información a la comunidad educativa de la universidad?

Tópicos para orientar la discusión:

Demandas individuales de los participantes según su nivel académico, su grado de desarrollo intelectual, sus habilidades y su área de conocimiento

Conformación de grupos para la enseñanza

Proyección de cursos homogéneos

Criterios prácticos para el desarrollo de la práctica educativa (herramientas y orientaciones)

Alfabetización informacional

Relación de la información con la tecnología

Condiciones de accesibilidad a la información

Reflexión crítica del objeto de enseñanza

Orientación de la práctica de enseñanza (educativa, formativa, pedagógica)?

Pregunta final global

¿Los formadores requieren de una formación en pedagogía para orientar sus prácticas de manera que el programa cumpla con sus objetivos?

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Anexo 4. Protocolo de observación participante

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803

SISTEMA DE BIBLIOTECAS
Somos el Alma de la Universidad

Teorías implícitas sobre la pedagogía de los formadores que orientan las prácticas educativas en el Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

OBJETIVO

Conocer directamente los comportamientos, actitudes y las relaciones interpersonales que se producen en los procesos de formación del Programa de Cultura Informacional.

OBSERVACIÓN

La observación es la acción y efecto de poner la mirada para examinar de manera directa el fenómeno estudiado en su ambiente natural. Observar consiste en utilizar los sentidos para contemplar de manera directa, detenida y sistemática la realidad circundante y el devenir de los acontecimientos tal cual suceden en la vida social. Pedraz, 2014. Esta técnica permite una mayor comprensión e interpretación de los diversos aspectos que se quieren describir en su exploración.

CONSIDERACIONES DEL INVESTIGADOR

Se propondrán tópicos de observación para producir una comprensión de la realidad en la práctica educativa de la biblioteca, sin la intervención por parte del investigador en lo que se observa, respetando las condiciones en las que se produce la práctica, dando un tratamiento discreto y respetoso del fenómeno observado.

CATEGORIAS DE OBSERVACION

PROTOCOLO DE OBSERVACION	
CATEGORIA DE OBSERVACION	**DESCRIPCIÓN**
Discurso	
Estrategias de enseñanza	
Modelo pedagógico	
Autonomía profesional	
Temas y contenidos	
Iniciativa, creatividad y recursividad	
Relación con los participantes	
Métodos y didácticas	
Destrezas comunicativas y sociabilidad	
Manejo de grupo y capacidad de empatía	
Actitud frente a la actividad	

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Espacio físico	
Recursos para la enseñanza	
Planeación y registro de notas de clase	
Evaluación de los aprendizajes	
FECHA	
OBSERVACIONES	

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Anexo 5. Cuadro estado del arte

Estado del arte		
Autor	**Título**	**Descripción**
Sánchez Tarragó (2005)	El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje.	"[...] el profesional de la información **necesita conocimientos sobre teoría del aprendizaje y métodos pedagógicos**, así como habilidades y experiencia docente para poder diseñar programas de formación de usuarios y de alfabetización informacional efectivos."
Charles Shaw (1928)	En: Sánchez Tarragó, N. (2005).	Advirtió la necesidad de formar bibliotecarios especializados en instrucción, pues consideraba que la instrucción o formación de usuarios carecía del rigor científico por lo cual era **imprescindible el desarrollo de competencias profesionales para asumir funciones docentes** en la formación de usuarios de la información.
Lannart Pearson (1978)	En: Sánchez Tarragó, N. (2005).	Abordó la **necesidad de incluir el componente de formación** de usuarios en el currículo de educación superior.
Elmborg, (2008)	Alfabetización informacional Crítica: Implicaciones para la práctica educativa	"En muchas universidades, **los bibliotecarios tienen la condición de personal académico** y participan en las revisiones curriculares y en iniciativas educativas, sin embargo, **continúan mostrando su preocupación por su falta de preparación para estas funciones**".
Pervieux (2002)	El profesor bibliotecario y su práctica cotidiana.	Reflexiona sobre la práctica cotidiana del Profesor Bibliotecario (PB), tanto en la biblioteca como en el aula y afirma que "[...] no existe un modelo de "buen profesor" que defina claramente las cualidades que debe tener el PB para serlo, está claro que el profesor es reconocido como pieza fundamental en todo sistema educativo y cuando hablamos de calidad de enseñanza y en nuestro caso, **calidad de la enseñanza bibliotecológica**, es el PB el responsable

		de esa enseñanza que se ve **reflejada en su práctica cotidiana**"
UNESCO (1968)	Métodos de enseñanza de la bibliotecología. Manual de la Unesco para las bibliotecas Universitarias.	"este personal, pese a su experiencia y capacidad, **no tiene**, en la mayor parte de los casos, **una preparación pedagógica adecuada** y esto limita, en cierta medida, la calidad de la enseñanza que imparte"
Research Information Network (RIN) y Consortium of Research Libraries (CURL), (2007)	Researchers' use of academic libraries and their services: a report commissioned.	"[...] muchos investigadores consideran que **existen problemas para que los bibliotecarios consigan una importante aceptación** de su asesoramiento y experiencia"
Domínguez (2005) Torres Santo Domingo (2005) Orera Orera (2007) Serrano, et al. (2007)	La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo de aprendizaje. La función social de las bibliotecas universitarias. Reflexiones sobre el concepto de Biblioteca. La biblioteca ante el nuevo espacio europeo de educación superior	Enfatizan ampliamente sobre el nuevo papel que desempeñan los bibliotecarios en relación con la enseñanza en este nuevo escenario de aprendizaje, y coinciden en que el profesional de la información también necesita desarrollar nuevas competencias profesionales y una **formación constante en didáctica y pedagogía** para lograr el reto de la educación superior en la era del conocimiento.
Uribe Tirado (2010)	Estado del arte de la alfabetización informacional en Colombia	Se reconoce "[...] la **carencia de programas y proyectos** en la gran mayoría de bibliotecas del país, y el énfasis mayor en la formación en lo digital-informático que en lo informacional [...] **la formación de los profesionales de la información en esta temática es muy poca**"
Murcia & Ospina (2012).	Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia	"[...] las bibliotecas comienzan a hacerse visibles como **instituciones sociales que desempeñan funciones educativas**, y cuyo encargo social va más allá de la conservación de la memoria bibliográfica y documental o de la organización de la información. **Su labor social se muestra más enfocada a favorecer el acceso a universos simbólicos y a la incorporación de pautas de pensamiento y acción"**
Pozo, Scheuer & Perez, (2006)	Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.	Estudios sobre las teorías implícitas a propósito de los maestros, la enseñanza, y el aprendizaje en las escuelas. Sin embargo, **no se encontraron investiga**

Lopez & Basto, (2010) Rodríguez, (2001)	Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. Teorías implícitas del profesor y modelos de formación docente.	**sobre las teorías implícitas sobre la pedagogía en la biblioteca universitaria**, específicamente de los bibliotecólogos formadores.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Anexo 6. Formato de consentimiento informado

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

SISTEMA DE BIBLIOTECAS

Somos el Alma de la Universidad

Teorías implícitas sobre la pedagogía de los formadores que orientan las prácticas educativas en el Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo_____, identificada (o) con cedula Nº _____ expreso mi consentimiento para participar en la investigación: Teorías implícitas sobre la pedagogía que orientan las prácticas educativas en la biblioteca universitaria: el caso del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia.

Y declaro que se me ha informado claramente sobre los siguientes aspectos:

El objetivo general de la investigación es: Comprender las teorías implícitas sobre la pedagogía que orientan las prácticas educativas de los formadores adscritos al Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, desde el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía.

1. Las técnicas de recolección de la información pretenden compilar datos cualitativos sobre las experiencias de los participantes a través de entrevistas, grupos de discusión y observación participante.
2. La aplicación de las técnicas requieren grabación de la voz y audio-visual, registro fotográfico, levantamiento de material gráfico y/o visual.
3. El investigador estará abierto a responder cualquier pregunta que surja durante el proceso de la investigación.
4. Los resultados de mi participación serán confidenciales y solamente podrán divulgarse con mi autorización.
5. Los materiales que sean producto de mi participación me serán devueltos o serán retirados de la investigación, si así lo solicitare.
6. Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, que he recibido toda la información necesaria de lo que incluirá la investigación y que tuve la oportunidad de hacer las preguntas necesarias, las cuales fueron respondidas con claridad.

_____ _____

Firma del participante Firma del investigador

Fecha: _____

Anexo 7. Veinte definiciones-descripciones de ALFIN

Veinte definiciones-descripciones de ALFIN
Según*Breivik*, la ALFIN es un conjunto integrado de habilidades (estrategias de investigación y evaluación), conocimientos de herramientas y recursos, desenvueltos a partir de determinadas actitudes. Fuente: Dudziak EA. Information literacy: principios, filosofía y práctica. Ciencia da Informacao 2003;32(1). Disponible en: http://www.ibict.br/cionline/320103/32010303.pdf
Para *Kuhlthau* (1987), la ALFIN está totalmente ligada con la alfabetización funcional. Comprende la habilidad de leer y utilizar información esencial para la vida diaria. Incluye también el reconocimiento de una necesidad de información y la búsqueda de información para la toma de decisiones responsable. La ALFIN requiere la habilidad de gestionar masas complejas de información generadas por computadoras y medios de comunicación, así como de saber aprender a lo largo de la vida a medida que los cambios técnicos y sociales requieran nuevas habilidades y conocimientos. Fuente: Cuevas Cerveró A. Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar. Gijón: Ediciones Trea. 2007.
Según la *American Library Association* (ALA-ACRL- 1989), para ser alfabetizada en información, una persona debe ser capaz de reconocer cuándo necesita información y tener la capacidad de localizar, evaluar y utilizar de manera efectiva la información que necesita. En definitiva, alfabetizados en información son aquellos que han aprendido a aprender. Saben cómo aprender porque saben cómo está organizado el conocimiento, cómo encontrar información y cómo emplearla de manera que otros puedan aprender de ella. Son personas preparadas para el aprendizaje permanente porque siempre son capaces de conseguir la información que necesitan para cualquier tarea o decisión que se les presente. Fuente: Cuevas Cerveró A. Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar. Gijón: Ediciones Trea. 2007.
Para *Jackson* (1989), la ALFIN puede definirse como la comprensión del papel y del poder de la información, tener la habilidad para localizarla, recuperarla y utilizarla en la toma de decisiones, y tener la habilidad para manipularla mediante procesos electrónicos. Fuente: Mensching GE, Mensching TB (eds.). Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the information age. Ann Arbor MI: Pieran Press. 1989. p. 61-80.
Una persona alfabetizada en información es aquella que: • Reconoce la necesidad de información. • Sabe que una información precisa y completa es la base para la toma de decisiones inteligentes. • Identifica potenciales fuentes de información. • Desarrolla con éxito las estrategias de búsqueda. • Accede a fuentes de información, incluidas las basadas en computadoras y otras tecnologías. • Evalúa la información. • Organiza la información para su aplicación práctica. • Integra la nueva información en su cuerpo de conocimientos. • Utiliza la información para desarrollar un pensamiento crítico y solucionar problemas. Fuente: Doyle C. Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990: final report of the National Forum on Information Literacy. Summary of findings. Washington DC: US Department of

Education; 1992. Disponible en: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/4a/12.pdf
La persona alfabetizada en información es aquella que: tiene habilidades y capacidad de análisis crítico para formular preguntas de investigación y evaluar los resultados, y las habilidades para buscar y acceder a una variedad de tipos de información con el objetivo de satisfacer sus necesidades de información. Fuente: Lenox MF, Walker ML. Information literacy in the educational process. The Educational Forum. 1993;57(2):312-24.
Según *Shapiro*y *Hughes*, la ALFIN implica la reflexión crítica sobre la naturaleza de la información, su infraestructura técnica y su contexto e impacto cultural, social e incluso filosófico. Para estos autores, la ALFIN debe concebirse más ampliamente y como un nuevo arte liberal que comprende desde conocer cómo se utilizan las computadoras y se accede a la información hasta la realización de una reflexión crítica sobre la naturaleza de la información, su infraestructura técnica, social y cultural e incluso filosófica y su impacto en un contexto. Fuente: Shapiro J, Hughes S. Information technology as a liberal art: Enlightenment proposals for a new curriculum. Educom Reviews. 1996;31(2):31-5.
La ALFIN es un conjunto de aptitudes para localizar, manejar y utilizar la información de forma eficaz para una gran variedad de finalidades. Fuente: Bruce C. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. Anales de Documentación. 1997;6:289-94.
La ALFIN es la habilidad para entender y emplear información en las actividades diarias, en el hogar, en el trabajo y en los actos sociales, con la finalidad de cumplir los objetivos y de desarrollar el conocimiento y el potencial personal. Fuente: OCDE. Literacy skills for the knowledge society: Further results from the International Adult Literacy Survey. Otawa: OCDE. 1997.
La ALFIN es la capacidad para reconocer la necesidad de información y después identificar cuál es la que se necesita, acceder a ella, evaluarla y aplicarla cuando y donde se requiere. Fuente: Bundy A. Information literacy: the foundation of lifelong learning. 2000. Disponible en: http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/found.pdf
La ALFIN es la capacidad de identificar, evaluar, recuperar, evaluar, adaptar, organizar y comunicar información en un contexto iterativo de revisión y reflexión. Fuente: The Joint Information Services Committee (JISC). The main information literacy discussion list is: Lis-infoliteracy. 2002. Disponible en: http://www.jiscmail.ac.uk/lists/lis-infoliteracy.html
La ALFIN abarca la conciencia de los propios problemas y necesidades de información, y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar las cuestiones o problemas que se presenten; constituye un prerrequisito para la participación efectiva en la sociedad de la información, y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de la vida. Fuente: UNESCO/NFIL. Declaración de Praga sobre alfabetización informacional: Hacia una sociedad informacionalmente alfabetizada. 2003. Disponible en: http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/postinfolitconf&meet/PragueDeclarationEspañol.pdf

La ALFIN comprende el conocimiento de los intereses y necesidades de información de todos, y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar y crear con efectividad, así como utilizar y transmitir la información para tratar los asuntos o problemas en cuestión; es un requisito previo para participar de forma eficaz en la sociedad de la información, y forma parte del derecho humano fundamental de aprender de modo continuo".
Fuente: US National Commission on Libraries and Information Science and the National Forum on Information Literacy. White paper. Praga: US National Commission on Libraries and Information Science and the National Forum on Information Literacy. 2003.

La ALFIN implica la adopción de una conducta adecuada ante la información, con el fin de identificar, por medio de cualquier canal o medio, una información bien ajustada a las necesidades de información, que conduce a un uso sabio y ético de la información en la sociedad.
Fuente: Webber SH, Johnston B. Information literacy: definitions and models. 2003. Disponible en: http://www.webcitation.org/5NrDEVn9s

Para el *Chatered Institute of Library and Information Professionals*(CILIP), la ALFIN implica saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética. Todas las definiciones de ALFIN implican una comprensión por parte de los individuos de: la necesidad de información, los recursos disponibles, cómo encontrar la información, la necesidad de evaluar resultados, cómo trabajar y explotar los resultados, ética y responsabilidad en el uso, cómo comunicar o compartir la información obtenida y, si es necesario, cómo gestionar la información obtenida.
Fuente: Pasadas Ureña C. La definición de CILIP. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios. 2004;(77):79-84. Disponible en: http://www.aab.es/pdfs/baab77/77a4.pdf

Utilizamos la expresión ALFIN para referirnos a las competencias, aptitudes, conocimientos y valores necesarios para acceder, utilizar y comunicar la información en cualquiera de sus formas, con fines de estudio, investigación, o ejercicio profesional. Entendemos la ALFIN como el conocimiento y la capacidad de emplear de modo reflexivo e intencional el conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes involucrados en el proceso de obtener, evaluar, utilizar y comunicar la información por medios convencionales y electrónicos.
Fuente: Gómez Granados M. La cultura digital: posibilidades, fracturas. Ética en la comunicación. 2004. Disponible en: www.ObservatorioDigital.net

La ALFIN comprende el conocimiento y una serie de habilidades que les permiten a los individuos reconocer cuándo se necesita información y tener la habilidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información necesaria.
Fuente : Council of Australian University Librarians (CAUL). Information literacy. 2004. Disponible en: http://www.caul.edu.au/infoliteracy/publications.html#guidelines

La ALFIN se encuentra en el corazón del aprendizaje a lo largo de la vida. Capacita a la gente de toda clase y condición para buscar, evaluar, utilizar y crear información eficazmente para conseguir sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Constituye un derecho humano básico en el mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones. El aprendizaje a lo largo de la vida permite que los individuos, las comunidades y las naciones alcancen sus objetivos y aprovechen las oportunidades que surgen en un entorno global en desarrollo para beneficios compartidos. Ayuda a las personas y a sus instituciones a afrontar los retos tecnológicos, económicos y sociales, a remediar las desventajas y a mejorar el bienestar de todos. La ALFIN:

- Incluye las competencias para reconocer las necesidades de información y para localizar, evaluar, aplicar y crear información en contextos sociales y culturales específicos.

- Resulta crucial para desarrollar ventajas competitivas en los individuos, empresas (especialmente en las pequeñas y medianas), regiones y naciones.
- Ofrece la clave para el acceso, uso y creación eficaz de contenidos para apoyar el desarrollo económico, la educación, la salud y los servicios humanos, y de todos los demás aspectos de las sociedades. contemporáneas; y con eso ofrece una base esencial para conseguir las metas de la Declaración del Milenio y de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información.
- Se extiende más allá de las meras tecnologías actuales para cubrir el aprendizaje, el pensamiento crítico y las competencias de interpretación por encima de fronteras profesionales, y potencia tanto a los individuos como a las comunidades.
  Fuente: UNESCO/NFIL. Declaración de Alejandría sobre Alfabetización informacional: Faros para la sociedad de la información. 2005. Disponible en: http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html

La ALFIN implica un aprendizaje integral, gradual y constante de estrategias de búsqueda, localización, análisis y difusión de la información para la generación de nuevo conocimiento, con independencia del formato en el que se presente la información y del contexto en el que se aplique el nuevo conocimiento
Fuente: Garmendia Bonilla L. La alfabetización informacional como estímulo investigativo: Una estrategia en la gestión de la información y el conocimiento. Disponible en: http://eprints.rclis.org/archive/00004711/

Se entiende por ALFIN el aprendizaje de habilidades, competencias, conocimientos y valores para el acceso, uso y comunicación de la información en cualquiera de sus formas, con el fin de generar estudiantes competentes, entrenados en el hábito de saber explorar los caminos de la información, de reconocer sus cualidades, bondades y debilidades, saber buscar con atino, saber evaluar y seleccionar la información pertinente, saber integrar la información nueva para generar conocimiento y saber utilizarla debidamente.
Fuente: Pinto M. Alfabetización informativo digital: 2004. Disponible en: http://www.mariapinto.es/e-cpms/alfa_infor.htm

Tomado de: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol20_4_09/cu011009.htm

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803