
El plan de estudios en ciencias de la información. Ajustes y desacuerdos

BAR, Aníbal R.

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades. Instituto de Investigaciones en Educación, Argentina. | anibalrbar@hum.unne.edu.ar

DÍAZ, Juan P.

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades. Instituto de Investigaciones en Educación, Argentina / pablodiaz@hum.unne.edu.ar

Resumen

Este artículo se propone determinar la correspondencia entre el perfil profesional, tal como lo concibe el plan de estudios vigente en la carrera de ciencias de la información, con las demandas impuestas desde el actual paradigma disciplinar. Se tomó como unidad de análisis el Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información de una universidad pública de la ciudad de Resistencia (República Argentina), el que se examinó conforme con la técnica de análisis del contenido. Los resultados muestran un trayecto formativo con una fuerte impronta técnica que lo vincula con el paradigma físico de las ciencias de la información.

Palabras clave

universidad, Ciencias de la Información, formación, competencias, epistemología

Summary

This article proposes to determine the correspondence between the professional profile of the current curriculum of the information science career with the perspective of a current disciplinary paradigm. The study plan of the Degree in Information Sciences from a public university in the city of Resistencia (Argentine) was taken as the unit of analysis, it was examined with the content analysis technique. The results show a training path with a strong technical imprint that links it with the physical paradigm of information sciences.

Keywords

university, Information Science, training, competencies, epistemology

Cita sugerida

Bar, A. R.; Díaz, J. P. (2022). El plan de estudios en ciencias de la información. Ajustes y desacuerdos. *Aula Universitaria* n°23. e0026, pp. 21–41. DOI: <https://doi.org/10.14409/au.2022.23.e0026>

Licencia

Publicación de acceso abierto bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



Introducción

Este artículo se propone determinar la correspondencia entre el perfil profesional, tal como lo concibe el plan de estudios vigente en la carrera de ciencias de la información, con las demandas impuestas desde el actual paradigma disciplinar.

Las ciencias de la información, como otras disciplinas recientes, han nacido a demanda de la sociedad en pos de resolver problemas de índole práctico. Así, la necesidad de gestionar, organizar y validar dispositivos de información se fue configurando paulatinamente en la estructuración de un nuevo campo de conocimiento, el que aún continúa reorganizando sus alcances epistemológicos y metodológicos. Del mismo modo, la formación universitaria orientada a esos fines, fue marcando un derrotero que se sustanció en un perfil profesional con competencias y atribuciones específicas (Fernández Hernández y Cárdenas Berrio, 2015). Dicha formación inicial, en función de los requerimientos sociales y académicos, se ha ido desplazando progresivamente desde un perfil eminentemente técnico y centrado en la gestión y uso de la información, hacia otro más orientado en un sentido humanístico más abierto y flexible, más dirigido a la investigación. Una formación humanística supone el análisis de los procesos, servicios y soportes habitualmente estudiados por la disciplina desde una mirada más integradora que involucra los contextos sociales en los cuales se desenvuelve la tarea. Así, los usuarios de información y los profesionales del área juegan diferentes roles en un espacio/tiempo donde intersectan; unos demandando datos de variada gama, otros proveyéndola con base en fines específicos. En este marco el “para qué” de la información cobra un sentido diferente al habitual, toda vez que es producida en entornos atravesados por necesidades, demandas, disposiciones y requerimientos enmarcados en contextos socio-históricos y políticos definidos. Esta propiedad plástica de la información enmarcada socialmente requiere de miradas más complejas que aquellas a las que la tradición disciplinar ha dado cabida. Ya no basta la competencia técnica ni la perspectiva enfocada exclusivamente en los procesos y servicios, pues se necesita problematizar el campo abriendo flancos y administrando nuevas formas de saber y validar el conocimiento. Así, la investigación brinda las herramientas para que el profesional pueda desarrollar y desarrollarse en un horizonte que enriquece la mirada y otorga eficacia a sus acciones.

Las modificaciones propuestas en los planes de estudio intentan reflejar un enfoque más acorde con las demandas sociales actuales. En este sentido, el deslizamiento hacia perspectivas más idóneas para la formación de profesionales en ciencias de la información, busca conformar planteles de expertos que no sólo puedan desempeñarse eficazmente en sus ámbitos de actuación, sino también aportar una mirada más crítica y reflexiva sobre su propia actividad y sobre el entorno social. Así, los perfiles solicitados debieran configurarse en el marco de planes de estudio que se enfoquen hacia esa meta (Númera Torres, 2010). Dicho de otro modo, la formación inicial universitaria debiera acompañar a los estudiantes en trayectos donde las competencias no estuvieran puestas exclusivamente en el logro de operaciones específicas, sino además, en otras más generales e integradoras (De la Vega y Arakaki, 2011). Las preguntas que pueden formularse en relación con esta cuestión es, cuánto hace verdaderamente la formación en pos de definir perfiles profesionales más adecuados a los requerimientos actuales; como

también, de qué manera las perspectivas imperantes sobre la formación se plasman en acciones menos específicas pero igualmente importantes, como lo son la investigación y otras acciones igualmente relevantes.

Esta investigación se encara desde una perspectiva fundada en primera instancia en la epistemología de las ciencias de la información, para enfocarse luego en cuestiones que hacen a la formación sobre la disciplina. Por su parte, las técnicas seleccionadas para el abordaje metodológico se sustentan en el análisis de contenido, procedimiento que combina adecuadamente los enfoques cualitativos y cuantitativos.

Referencia teórica

Ribeiro-Pinheiro (1998) concibe a las ciencias de la información como una intersección de disciplinas sociales, cuyo objeto de estudio es la información en contextos científicos, tecnológicos, educativos, políticos, artísticos y culturales. Para el autor, la interdisciplinariedad conlleva el diálogo entre las partes involucradas, lo que se sustancia en la búsqueda de interdependencia a partir de problemas comunes, y en la integración de conocimientos, que de otro modo hubieran quedado compartimentados e inconexos.

Para Saracevic (1999) se trata de un área interdisciplinar donde confluyen principalmente la bibliotecología y la computación, permitiendo ambas el abordaje de problemas que no podrían encararse por la intervención de una sola de ellas, a lo que debe agregarse la heterogeneidad de orígenes académicos con perspectivas y miradas disímiles aunque complementarias. En este contexto, Setián Quesada y Gorbea Portal (1994) asumen a las ciencias de la información como la conformación de un área de interpretación de varias ciencias, entre las cuales se halla la metodología de la investigación, y las clásicas disciplinas bibliológico-informativas (archivología, bibliografía y bibliotecología).

Por su parte, Bicalho y De Olivera (2008) enfatizan en el componente humano que hace a la interdisciplinariedad, esto es, en las diferentes formaciones intelectuales que se traduce en desempeños más integrales, y por ende, más eficaces.

Desde otras vertientes, las ciencias de la información constituyen un espacio transdisciplinar, afirmación que parece sustentarse en antecedentes como la Carta de Transdisciplinariedad (Primer Congreso de Interdisciplinariedad, 1994) y el Manifiesto de Transdisciplinariedad (Basarab, 1999; Thompson, 2003) Para Martínez Miguélez (2004), la finalidad de los trans va más allá de toda disciplina, va en pos de la comprensión y la unidad del conocimiento, lo que se plasma en proclamas como las de UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) hacia finales del siglo XX al referirse a la misión de la educación superior como aquella orientada a la formación de profesionales críticos y participativos que puedan atender a las demandas de su contexto (UNESCO, 1998). En este sentido, Thompson (2003) afirma que la transdisciplina deja atrás las visiones reduccionistas y homogéneas para avanzar hacia la coexistencia en un colectivo más complejo y abierto, donde la información fluye entre áreas del conocimiento. Esta perspectiva supone nuevos lenguajes y métodos, así como conceptos más integradores que dan condiciones de posibilidad a debates fructíferos entre los dominios involucrados.

Bicalho y De Olivera (2008) creen ver interdisciplinariedad en las conexiones existentes entre las ciencias de la información y las prácticas sociales de información. Dicha relación se encarna en un circuito de retroalimentación en el que la perspectiva trans sirve de sustento a la resolución de los problemas definidos en las prácticas, como del mismo modo, éstas propician nuevos modelos de abordaje para nuevas realidades.

Según Ávila Araújo (2003), las ciencias de la información han respondido en primera instancia (inicios del siglo XX) a una matriz positivo-funcionalista, orientándose luego hacia la corriente marxista, para fundamentarse finalmente en el marco de la sociología del conocimiento. El autor aboga por un tratamiento posmoderno de la disciplina que deje atrás el modelo cartesiano de la modernidad. En esta misma línea, Rendón Rojas (2007) hace explícito el debate sobre si se trata de nuevos objetos de nuevas disciplinas, o bien nuevos marcos para antiguas disciplinas. La primera perspectiva implica la superación de la disciplina en un nuevo paradigma sustentado en la innovación, en tanto que la segunda privilegia la tradición, y con ella el devenir de viejos contextos disciplinares en marcos más novedosos que puedan dar cuenta de realidades emergentes.

Capurro (2007) identifica tres paradigmas en el campo de las ciencias de la información; uno físico que las identifica con objetos concretos que se transmiten de un emisor a un receptor; otro cognitivo que pone el acento en las instancias de cognición de los sujetos implicados en la emisión y recepción; y finalmente el paradigma social que hace hincapié en los procesos informativos sustanciados socialmente. En este último, el autor cree ver un desarrollo hermenéutico, que en concordancia con Froehlich (1994), se expresa en tres dimensiones: en el usuario que interpreta a otros, a sí mismo y al sistema; en la colección fundamentada en la selección, indexación y catalogación de documentos y textos; y en el sistema intermediario que incluye el soporte de información.

Para Capurro (2007), la hermenéutica posibilita un análisis donde la pre-comprensión, la oferta de sentido y la selección juegan recíprocamente en una comunidad determinada y en un campo específico de conocimiento. Esta intersección en lo multireferencial la acerca a la semiótica, al constructivismo y a la cibernética de segundo orden, con lo que la información sólo será tal en tanto esté inserta en un contexto de interpretación. Así, lejos de asumir que la información es la fuente del conocimiento, se acepta que ésta es conocimiento en acción; o dicho de otro modo, informar es contextualizar y re-contextualizar el conocimiento, pero no de cualquier modo, sino en el espacio de la práctica social; justamente, allí donde emerge la demanda. Lo referido requiere de una teoría unificada de la información (Hofkirchner, 1999), es decir, la integración de procesos cognitivos, soportes de información, y contextos de producción y aplicación fundados en una trama de conceptos y lenguajes comunes (Capurro, 2001).

Cada uno de los paradigmas reseñados refiere a distintas clases de sujetos y contextos e implica diferentes trayectos formativos. En este sentido, Souto (2004) plantea que la formación es un proceso de desarrollo, es decir, una dinámica personal en la construcción de la propia trayectoria académica y profesional a lo largo de vida. La formación es un proceso entre sujetos (sobre uno mismo y con los otros) en un momento y en un tiempo determinado, un trabajo sobre sí (Souto, 1996). Por su parte, Enriquez (2002) afirma que la formación se direcciona en un cambio sobre la manera de pensar, dirigir la acción, posibilitando transformarse o deformarse en la experiencia vivida. Así,

el objetivo que los sujetos persiguen es la apropiación de contenidos propios de su formación, reconociendo sus particularidades y vivencias (Mendel, 2004). Para Ferry (1990), la formación constituye una dinámica de desarrollo personal, de adquisición de aprendizajes para fomentar capacidades de razonamiento que permitan al sujeto ver y verse en el mundo con el fin de alcanzar la toma de conciencia y el desarrollo de competencias racionales en el vínculo profesional y social.

Puede entenderse la formación como un trayecto que atraviesan los sujetos, en el cual interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, perspectivas y actores, en el marco de disímiles experiencias (Ferry, 1997). Particularmente, en el ámbito académico, éstas, se enriquecen por el impulso de habilidades, capacidades, actitudes y conocimientos disciplinares que asumen dimensiones singulares, y a menudo más críticas y reflexivas (Orozco-Silva, 1999).

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998), apunta a la formación universitaria con un sólido saber ciudadano, además del disciplinar, en pos de la futura actuación e intervención en situaciones problemáticas del contexto de pertenencia, como también en cuestiones regionales y globales (Fandiño Parra, 2011).

La formación en todo campo profesional está ligada al mundo laboral, esto es, al futuro desempeño en situaciones reales del quehacer disciplinar sin obviar el universo cultural, a fin de que los egresados se vinculen con entornos, información y medios de comunicación. Así, los organismos internacionales promueven una formación universitaria con fuerte conciencia social y no sólo disciplinar, tópicos cardinales del currículo conforme con la visión de educación sostenida (García y López Yáñez, 2003; Andrade Paco, Nava Ortega y Valverde Núñez, 2012; Montilla Peña y Reyes, 2012).

En los contextos educativos formales, formar y formarse supone el desarrollo de un currículo, dispositivo complejo que vincula teoría, reflexión, investigación y diálogo entre las partes. Éste conforma un plan de acción educativa con una mirada política y cultural que representa los principales lineamientos de la institución formadora, en consonancia con las necesidades sociales y epistemológicas del momento histórico (Sacristán, 1988; Mastache, 2007).

Catalano, Avolio de Cols y Sladogna (2004) diferencian dos clases de currículo: por objetivos (tradicional) y por competencias. El primero se caracteriza por una organización definida en términos de asignaturas estructuradas en función del “campo disciplinar”, mientras que, el currículo por competencias se organiza mediante “situaciones problemáticas” en las que convergen varios enfoques o disciplinas. En éste, los “módulos” se diferencian de la organización curricular tradicional al articular problemáticas profesionales con la integración de los contenidos (habilidades, destrezas, conocimientos, valores, entre otras). Otro aspecto diferencial es el rol del docente, especializado exclusivamente en contenidos teóricos o prácticos en el tradicional, o como mediador en el entramado teoría-práctica en el currículo por competencias; entre otras cuestiones.

El currículo por competencias vincula conocimientos generales y profesionales con las experiencias del campo laboral, definiendo prácticas que coadyuvan al contexto social, es decir, la vinculación entre aspectos teóricos y situaciones concretas. Esto llevará al estudiante a poner en práctica el saber en situaciones de hacer (Huerta Amezola, Pérez García y Castellanos Castellanos, 2008). Esta clase de currículo promueve

formas de pensamiento que no se destacan habitualmente en desarrollos curriculares más tradicionales. Se trata del pensamiento crítico, que en términos de Paul (1992) y Scriven y Paul (2003), tiene dos componentes: por un lado, el conjunto de destrezas de generación y procesamiento de información y creencias; y por otro, el hábito basado en compromisos intelectuales para utilizarlas y conducir al comportamiento, en oposición a la mera adquisición y retención de información. Para Serrano y Madrid (2007), el pensamiento crítico conlleva la necesidad de comprensión de situaciones problemáticas, evaluación de alternativas, y postura activa en cuanto a su resolución. Del mismo modo, también favorece el fomento de competencias de observación, interpretación y reflexión sobre un determinado asunto, proceso que combinado con los contenidos dados en determinadas áreas y trayectos de formación de los sujetos, sólo se logra con un modelo de currículo por competencias.

Catts & Lau (2008) consideran que en un modelo de competencias para adultos, la alfabetización informacional es central. Aluden a una constelación de habilidades, en cuya base se halla la capacidad para inferir o razonar con algún nivel de crítica, base sobre la cual se construyen los niveles superiores. El más inmediato, es el de hablar y escuchar, es decir comunicarse verbalmente, habilidad que permite interactuar con el mundo, y desde allí contar con las competencias propias de la alfabetización: leer, escribir y calcular.

Las habilidades señaladas se potencian en tanto se entramen con capacidades para operar con TIC, lo que posibilita el acceso, selección y uso de la información de los medios masivos de comunicación. Dichas competencias informativas son necesarias a los fines de que los sujetos identifiquen sus necesidades de información y las satisfagan, acciones que les facilitará tomar decisiones, como asimismo, recuperar, construir y reconstruir conceptos en una ida y vuelta entre lo ya conocido y lo novedoso. Así, todo lo construido podrá devenir en un documento u otro medio de comunicación oral o escrito.

Lau y Cortés (2009) aluden a competencias comunes y diferenciadas en lo que hace a la producción y uso de la información. Para los autores, la alfabetización informativa pone énfasis en la búsqueda y la recuperación de información de textos académicos o científicos, o aquellos que circulan en los contextos educativos; en tanto que en la alfabetización mediática, lo central está puesto en la evaluación de contenidos dirigidos a la sociedad en general. No obstante ello, en ambos casos, el uso crítico de la información es absolutamente relevante.

En lo que hace particularmente a la formación de los licenciados en ciencias de la información, pueden identificarse distintas perspectivas plasmadas en diferentes alternativas. Así, desde posturas más clásicas, por ejemplo, un usuario de información es aquel que ha atravesado por un período de “instrucción bibliográfica” o “instrucción bibliotecaria” Dicho proceso involucra al menos dos clases de actividades, aquellas estimuladas por agentes externos (bibliotecarios o archivistas), o bien, las emergentes de las propias iniciativas. (Montilla Peña, y Reyes, 2012). Las primeras, suelen visibilizarse como un acto pasivo de los usuarios, perspectiva que a la luz de nuevas consideraciones, parece no dar cuenta de lo que efectivamente acontece en los sujetos. Así, las teorías cognitivas del aprendizaje ponen el foco en la autonomía del aprendiz en la producción de información, proceso que redundará en un uso más eficaz de los recursos, y

por ende, en soluciones más críticas y reflexivas ante problemáticas emergentes (Fernández Tejada y Gámez Navío, 2005).

La investigación sobre la formación en ciencias de la información, ha tenido en los últimos tiempos cierto desarrollo, lo que se ha plasmado en diferentes publicaciones. Así, Pirela Morillo y Vera Peña (2006) en Venezuela, compararon dos planes de estudio universitarios con base en las categorías propuestas por la Comisión Nacional de Currículo de dicho país (Lineamientos para la Transformación de la Educación Superior), concluyendo que no obstante ciertas diferencias halladas entre ambos, son sustancialmente semejantes y estructurados conforme con una perspectiva clásica dada en un currículo por objetivos, resultado que ha derivado en nuevas propuestas de formación para ese país (Pirela Morillo, Bracho y Almarza, 2012).

Las nuevas ofertas formativas para los profesionales de la información está centrada en las competencias que giran alrededor de la búsqueda y selección; identificación, uso y evaluación de fuentes; estrategias para la búsquedas; la investigación como eje transversal de la formación; entre otras competencias significativas para las nuevas demandas del campo profesional (García y López Yéñez, 2003; Murray, 2003). En este mismo sentido, Escobar García, Quindemil Torrijo, Rumbaut-León y Pelegrín Entenza (2015) instan a la conformación de diseños curriculares por competencias en la organización de la información, la gestión de documentos y archivos, y la conservación y restauración de fuente documental, tal como se desarrollara en las carreras de Bibliotecología y Ciencias de la Información en la Universidad Técnica de Manabí (Ecuador).

Así, los nuevos paradigmas disciplinares alcanzan también los procesos de formación en la especialidad. En este sentido, Meneses Placeres y Frías Guzmán (2011), en el fin de indagar la alfabetización informacional en los procesos curriculares de Ciencias de la Información en Cuba, encuentran que sus diseños originales anclaban fuertemente en las cuestiones técnicas de la especialidad, lo que se fue modificando progresivamente, hasta el logro de un perfil profesional más actualizado, capaz de abordar eficazmente las disciplinas del ámbito informativo, Bibliotecología y Archivística.

Los nuevos estándares de formación abogan por competencias más generales, y es en este contexto en el que Lorenzo, Frías Guzmán y Vera (2014) exploran las habilidades comunicativas en la Licenciatura en Ciencias de la Información D de la universidad cubana, de lo que resulta que tanto las habilidades receptivas como productivas se presentan de forma implícita y explícita, orientadas fundamentalmente al desarrollo de la expresión oral y escrita. Entre estas nuevas habilidades no queda afuera la enseñanza de la investigación, por lo que Fernández Hernández y Cardenas Berrio (2015) abordan la formación de competencias investigativas en Ciencias de la Información, de lo que resulta que el proceso es dinámico, constructivo, reflexivo y orientado hacia un saber contextualizado, si bien dichas acciones operan más de las veces de modo implícito.

La formación requiere también de otras competencias. Es en este sentido que Temesio, Comesaña y Nieto (2017) analizan el plan de estudios de la EUBCA, con el objeto de evaluar la inserción de las TICs en los contenidos de sus programas, y concluyen que su inclusión en las materias “Bases de datos” y “Redes y sistemas”, aporta una mirada no sólo conceptual sino ética, la que fortalece el uso crítico de la tecnología más allá de la mera técnica.

La incorporación de nuevas habilidades supone también la adquisición de nuevos contenidos, cuyo referente es el Movimiento iSchools de la Universidad Carlos III de Madrid, modelo en el que se han inspirado las universidades cubanas. Respecto de ello, Toledo-Jiménez, Meneses Placeres, González Pérez y Peralta González (2020) en Cuba, realizan un estudio comparativo entre éstos y los de la carrera de Ciencias de la Información de la Universidad Central “Marta Abreu” (UCLV). Las autoras concluyen que existe correspondencia mayoritaria entre ambos, pero también diferencias importantes en lo concerniente a gestión documental, y de información, conocimiento e investigación en el área.

Por otra parte, no puede quedar afuera de la discusión los modos de concebir las prácticas profesionales. Al respecto De la Vega y Arakaki (2011) analizan los modos en que se sustentan las prácticas profesionales en treinta y siete facultades de doce países de Latinoamérica (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela), estudio del que se concluye que dichas actividades tienen variadas frecuencias de realización, inserciones en el plan y cargas horarias, si bien sus tareas se orientan mayoritariamente a las tradiciones de la biblioteca, y secundariamente a la gestión.

Las referencias teóricas y empíricas citadas parecen mostrar que las ofertas y demandas en torno de la formación en ciencias de la información no siempre siguen trazos paralelos, y que las instituciones universitarias pueden no adecuarse inmediatamente a los requerimientos sociales. Es en ese sentido donde la pregunta sobre la correspondencia entre las prescripciones normativas, las necesidades de la sociedad, y el quehacer profesional cobra relevancia. Así, el presente trabajo se propone determinar la correspondencia entre el perfil profesional, tal como lo concibe el plan de estudios vigente en la carrera de ciencias de la información, con las demandas impuestas desde el actual paradigma disciplinar.

Metodología

El diseño metodológico de la investigación es exploratorio–descriptivo, con abordaje cualitativo. La técnica seleccionada para la recolección y tratamiento de la información es la de análisis de contenido (Krippendorff, 1990; Pérez, 1994; Bardin, 1996; Mayring, 2000), dado que este procedimiento conjuga adecuadamente las perspectivas más objetivistas con los abordajes que privilegian la producción categorial desde los datos mismos, y la recursividad por sobre la mirada lineal (Pérez, 1994).

En este contexto se seleccionó como unidad de análisis el Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Información, tal como se plasma en la Resol. 511/98; Dicha carrera pertenece a una universidad de gestión pública de la ciudad de Resistencia (Chaco. República Argentina). Dicho análisis se encuadra en la técnica que se identifica como “documento”, entendiéndose éste como aquello que en sí mismo es un bloque de información, identificado a partir de rasgos no verbales de dicha unidad (Duverger, 1972; Pérez, 1994; Gustafson, 1998).

En lo que respecta al Plan de Estudios de la Carrera, se analizaron sus fundamentos, carga horaria, campo profesional y perfil del graduado, alcances del título, estructura curricular, objetivos generales de aprendizaje, asignaturas y objetivos por áreas del conocimiento, sistema de correlatividades, y criterios generales para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Dicho análisis previó se contemplo desde el paradigma actual de las Ciencias de la Información reseñado en investigaciones que abordan la cuestión (Froehlich, 1994; Setién Quesada y Gorbea Portal, 1994; Capurro, 2007; Bicalho y De Olivera, 2008), el que asume que la información no es la fuente del conocimiento, sino conocimiento contextualizado en la práctica social, perspectiva que integra procesos de cognición con soportes de información en espacios y tiempos definidos. Así, desde esta mirada pueden preverse las siguientes categorías *a priori* para el análisis del Plan: 1. *Los soportes, las unidades de información, los procesos y los servicios como objetos de producción y uso.* 2. *El desarrollo de la crítica y la reflexión en la intervención profesional.* 3. *La investigación como competencia necesaria para el desempeño profesional.* 4. *La extensión como propósito explícito en el ámbito sociocultural.* 5. *La intervención en pos de lograr cambios sociales;* a las que se previó incorporar codificaciones *a posteriori* y abiertas desde los datos hallados (Rodríguez Gómez, 1996).

Los códigos referidos previamente para la unidad de análisis, y los que emergieron *a posteriori*, se correspondían con “pistas lingüísticas” identificadas en el texto (Cáceres, 2003); las que oficiaron como punto de partida de las debidas inferencias, y habilitaron análisis con mayores niveles de confiabilidad y validez, (McQueen, Mc Lellan, Kay & Milstein, 1998).

Resultados

En este apartado se presenta la información obtenida de la unidad de análisis seleccionada, el Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Información.

1. Plan de Estudios

El Plan se sustancia a finales de la década del noventa (Res. 039/98 CS). El mismo tuvo cinco modificaciones hasta la actualidad, si bien dichos cambios estuvieron marcados por redefinición de áreas y asignaturas, y en ningún caso por reorientaciones curriculares o del paradigma que le sirve de sustento.

Su análisis se estructuró en función de los dos grandes bloques en los que éste se halla organizado; por una parte, las consideraciones generales en las que en encuadra el plan, y por otra, la estructura curricular que da entidad a dichos encuadres.

1.1. Consideraciones generales

Introducción: presenta una breve reseña de las antiguas carreras que permitieron el nacimiento de la actual oferta. Se informa además los resultados de un diagnóstico en el que se pone de manifiesto la insuficiencia de la formación: “...*el alcance del perfil*”

profesional de estos títulos limita las posibilidades de inserción de los egresados en el mercado laboral, en el que existe una aparente saturación por el alcance limitado de las actuales funciones reconocidas en los cargos..." (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998). Del mismo modo, se expresan algunas atribuciones en vínculo con las demandas actuales sobre las cuales se organiza el nuevo plan, algunas de las cuales son: *"...la extensión comunitaria de los servicios de biblioteca, ... la gerencia y gestión de recursos informativos para la toma de decisiones, ... la investigación en función de las transformaciones económicas, políticas y sociales de las instituciones y empresas"*. Así, la nueva Licenciatura en Ciencias de la Información propende a: *"...un mejor desempeño social según tendencias y necesidades de un nuevo mercado del trabajo..."* (p.3).

Fundamentación de la carrera: enuncia la noción de información como "recurso" que permite al profesional de las ciencias de la información responder a las exigencias de la sociedad, ampliando sus funciones a la de gerencadores críticos de información, esto es, *"...constituyéndose en un agente de cambio social, asumiendo posturas críticas frente a los problemas existentes en su área de actuación"* (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, p. 4).

La carga horaria tiene un total de dos mil novecientas cincuenta y dos horas, con treinta y cinco asignaturas y la acreditación de tres competencias. Su duración estimada es de cinco años, requiriéndose para el ingreso a la carrera el cumplimiento de los requisitos que establece la Ley de Educación Superior. Se asume que el tiempo implicado en la formación es suficiente para dotar al futuro egresado de los contenidos necesario para su desempeño profesional.

Campo profesional del graduado: expone el objeto de trabajo de este profesional como aquel donde la información y los procesos son pilares fundamentales al interactuar con el flujo de la comunicación y los principios que la rigen. Además, se exalta la fuerte vinculación interdisciplinaria en diferentes áreas del conocimiento y de los servicios. Debe hacerse notar que si bien en este apartado se mencionan sobre todo acciones en relación con soportes, procesos y servicios, no se soslaya el desarrollo de competencias tales como, *"...formar un graduado con actitudes y aptitudes para adaptarse a los cambios de su campo profesional y las condiciones económicas y sociales de su entorno mediante una visión global de su entorno socio-histórico y científico-tecnológico..."*. Del mismo modo, refiere a: *"...estimular el ejercicio de la reflexión y crítica, junto con el desarrollo de iniciativas creativas..."*, o bien, *"...generar en los estudiantes espíritu empresarial, liderazgo y capacidades para el trabajo en equipo que les permitan desarrollar el sentido de colaboración y servicio a la comunidad..."* (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, p.5).

Perfil del graduado: se explicitan las tres áreas de estudio que involucran el campo de intervención del graduado, a saber: "Bibliotecología", "Archivología" y "Ciencias de la Información", disciplinas que suponen el uso de capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes con el fin de promover competencias profesionales, las que se plasman en los siguientes enunciados: *"Identificar, adquirir, organizar, gestionar la recuperación y difusión de la información grabada en cualquier medio (impresa, electrónica, manuscrita) para los clientes de una institución de información"* y *"Realizar*

investigación científica para solucionar problemas de práctica profesional y asesorías en temas del campo disciplinario” (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, p.5). Para alcanzar lo anteriormente señalado, enuncian propósitos orientados a formar graduados reflexivos y críticos, a fin de adaptarse a las nuevas demandas del campo profesional a través de estrategias para la resolución de situaciones problemáticas y para una eficiente comunicación.

Alcances del título: se hallan nominadas once competencias, nueve de las cuales hacen referencia a cuestiones técnicas de la disciplina, como: *“Organizar, seleccionar, clasificar, catalogar diversos fondos documentales”*; *“Dirigir, asesorar, orientar a los usuarios”*; *“Crear, describir, evaluar procesos y servicios”*. Las dos restantes hacen hincapié en la función de investigación: *“Realizar estudios e investigaciones sobre sistemas de información, normas y técnicas de procesos y servicios de unidades de información”*, como también: *“Investigar normas técnicas inherentes a sistemas, procesos y servicios bibliotecarios, y de información y documentación”* (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, p.6).

De las **Consideraciones generales** que anteceden a la luz de las categorías *a priori* que emergen del nuevo paradigma en Ciencias de la Información (Froehlich, 1994; Sentián Quesada y Gorbea Portal, 1994; Capurro, 2007; Bicalho y De Olivera, 2008), y que fueran nominadas en la metodología, puede afirmarse que:

- Los soportes, las unidades de información, los procesos y los servicios como objetos de producción y uso se enuncian recurrentemente en las cinco partes en las que se organizan las “Consideraciones generales”. Dicha recurrencia se vincula con la tradición disciplinar, la que se construyó originalmente sobre dichos elementos y sigue constituyéndose en componente importante de la formación.
- El desarrollo de la crítica y la reflexión en la intervención profesional se halla expresamente mencionado en los fundamentos de la carrera, y en el campo profesional y el perfil del egresado, lo cual parece tener dos alcances, uno más inmediato en vínculo con la eficacia profesional en los espacios propiamente disciplinares; y otro más amplio situado en el contexto social.
- La investigación como competencia necesaria es mencionada en la introducción, y en el campo profesional y el perfil del egresado, lo cual da cuenta de la insuficiencia de un desarrollo meramente técnico. Dicha competencia, de modo análogo a lo expresado en relación con la crítica y la reflexión, no parece asumir una función de mero vínculo con el desarrollo profesional, sino con habilidades más generales que permiten al graduado una inserción más plena en la esfera sociocultural.
- La extensión en el marco sociocultural aparece mencionada únicamente en la introducción, si bien puede entenderse que diferentes formas de relación con la comunidad nominadas en el plan son modos de extensión, y por lo tanto se halla implícita en los demás apartados de las consideraciones generales.

- La intervención para el cambio social se expresa transversalmente en cada uno de los apartados mencionados, y de algún modo deviene de la conjugación del conocimiento técnico, y de los aportes de la extensión y la investigación en un marco crítico y reflexivo.

Como reflexión general que emerge del análisis de las consideraciones que anteceden a la estructura curricular, puede afirmarse que el encuadre sobre el que se sustenta el plan de estudios guarda correspondencia con el paradigma actualmente vigente en las ciencias de la información. Dicho de otro modo, si bien el conocimiento técnico dado en la tradición disciplinar sigue teniendo una función relevante, éste debe sustanciarse en un contexto más amplio que involucre acciones reflexivas, decisiones fundadas, intervenciones relevantes, y formas de operar con alcance social, más allá de los espacios de las bibliotecas y archivos.

2.2. Estructura curricular

La **Estructura curricular**, se encuentra dividida en ciclos, las cuales se definen en términos de contenidos comunes: “*Fundamentos teóricos de las ciencias de la información*”; “*Procesamiento de la información*”; “*Servicios de información*”; “*Gerencia de recursos de información*”; “*Tecnología de la información*”; “*Investigación*”; “*Materias interdisciplinarias*”; y “*Prácticas Profesionales*” (Plan de estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, pp. 6-7).

Los **Objetivos generales de aprendizaje** promueven fundamentalmente conductas vinculadas con el conocimiento de técnicas, y secundariamente, aspectos de otra índole.

Áreas de conocimiento: en cada una de ellas se enuncian las asignaturas que la componen, sus objetivos y algunos de sus contenidos:

1. Fundamentos teóricos de las ciencias de la información:

Información y sociedad; Bases teóricas de las ciencias de la información; Legislación de los procesos informacionales” (Ibid, p. 9). Sus objetivos refieren al conocimiento de las bases conceptuales de las ciencias de la información y el desarrollo científico-cultural a fin de evaluar su función social y tendencias futuras. Algunos de los contenidos comprendidos en sus asignaturas son “*Paradigmas teóricos de las ciencias de la información*”. “*Concepto de información y sociedad*”. “*Historia de las instituciones de información*”. “*Los archivos y el Estado*”. “*Política archivística*” (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, pp. 16-20).

2. Procesamiento de la información:

Descripción documental y formatos; Análisis documental y resúmenes; Indización y clasificación; Tratamiento de la documentación activa; Tratamiento de la documentación con valor permanente; Preservación, conservación y restauración de documentos” (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, p.9). Sus objetivos revelan saberes relacionados con la

aplicación de diversas técnicas para el registro, procesamiento y organización de la información, a través de medios manuales y automatizados. Algunas de las nociones comprendidas en dichas materias son: “Principios teóricos de catalogación”. “Formatos documentales actuales”. “Análisis de contenido”. “Métodos manuales y automáticos para la creación de resúmenes”. “Conocimiento, información y lenguaje”. “Nociones fundamentales para la representación del lenguaje documental” (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, pp.14-19).

3. Servicios de información:

Organización de sistemas y servicios de información; Marketing de productos y servicios en unidades de información; Desarrollo de colecciones; Métodos de evaluación de fuentes y fondos; Servicios de información y referencia; Análisis y evaluación de sistemas y servicios de información; Estudios de usuarios; Promoción de la lectura (Ibid, p. 9)”. Sus objetivos promueven la adquisición de habilidades básicas para el diseño y organización de servicios de información que permitan garantizar el acceso a los usuarios. Algunos de los contenidos enunciados en las asignaturas son: “Determinantes y sistema conceptual relativo a las necesidades de información”. “Categorización de usuarios o segmentación del mercado de la información”. “Creación y uso de bibliografía”. “Concepto de control bibliográfico como base para el servicio de referencia” (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, pp. 17-24).

4. Gerencia de recursos de información:

Gerencia de archivos; Gerencia de recursos de información en organizaciones; Gerencia de recursos humanos en organizaciones; Administración estratégica; Archivoeconomía. Economía de la información” (Ibid, p. 9). Sus objetivos refieren al desarrollo de habilidades básicas y conocimientos para la gestión de recursos humanos, materiales y de información. Algunas de las temáticas contenidas en los programas respectivos son: “La archivoeconomía. Concepto. La economía al servicio del archivo”. “Teorías y principios generales, generación, control, organización, almacenamiento y recuperación de documentos de archivos corrientes en organizaciones”. “Sistemas y servicios en el contexto actual de demanda y uso” (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, pp. 15-22).

5. Tecnologías de la información:

Informática básica; Automatización de sistemas de información; Sistemas de bases de datos; Redes de información automatizadas” (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, p.10). Sus objetivos refieren al uso de técnicas y tecnologías como medios aplicables a los sistemas y servicios de información. Algunos de los contenidos referenciados son: “*Líneas metodológicas para la automatización de los procesos*”. “*Tipos de*

redes automatizadas". *"Formatos de comunicación"*. *"Arquitectura de los sistemas de bases de datos"*. *"Sistemas de recuperación de información"* (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, pp. 16-24).

6. Investigación:

Metodología de la investigación; Investigación de los servicios, mercados y flujos de información; Seminario de investigación" (Ibid, p. 10). Sus objetivos aluden a la selección y aplicación de métodos de investigación científica. Algunos contenidos de dicha área son: "Investigación de mercados y flujos informativos: premisas y recursos conceptuales. Proceso de obtención de variables empíricas en las investigaciones informacionales". "La observación como técnica de investigación". "La investigación en las ciencias bibliotecológicas y de información". "La etapa empírica de las investigaciones aplicadas a las esferas de la actividad informativa" (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, pp. 20-21).

7. Materias interdisciplinarias:

Taller de comprensión y producción de textos; Fundamentos antropológicos y éticos de las Ciencias de la Información; Estadística; Pedagogía de la comunicación y gestión de la información; Historia de las instituciones; Literatura y arte; Historia regional" (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, p. 10). Sus objetivos se vinculan con la adquisición de conocimiento y habilidades provenientes de otras disciplinas que aporten teorías y prácticas para la formación y desempeño profesional; como del mismo modo, la identificación de problemáticas éticas, sociales y políticas para su transformación desde la práctica profesional. Ciertos contenidos referenciados son: "Conceptos de estadística descriptiva e inferencial. Población, muestras, variables". "Las instituciones, historia y organización". "Conceptos y funciones de la literatura y el arte". "Sistema. Sociedad e institución. Marco sociopolítico, económico y cultural en el que se insertan las instituciones". "La lectura y la escritura como comunicación. Técnicas y estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos" (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, pp. 17-25).

8. Prácticas profesionales:

Prácticas profesionales I; Prácticas profesionales II", (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, p.10). En relación con esta área no se enuncian contenidos sino que se formulan objetivos, a saber: *"Experimentar la realización de los procesos aprendidos a lo largo de los cursos teóricos adaptando su aplicación a un contexto determinado. Adquirir una visión directa y global del funcionamiento de una unidad de información. Valorar críticamente los objetivos, servicios y funcionamiento de la estructura de información, con el fin de poder plantear en forma teórica, los medios de*

optimización de los recursos o su aplicación. Desarrollar tareas de investigación aplicadas a los servicios en los sistemas de información” (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998, p.22).

Del examen de los objetivos y contenidos desarrollados en cada área, y en virtud del paradigma vigente, puede decirse que:

- Los soportes, las unidades de información, los procesos y los servicios como objetos de producción y uso se expresan de modo elocuente en el 72% de las materias del plan de estudios, lo que en correspondencia con las proporción restante destinada a otros objetos o procesos, parece guardar un equilibrio que concilia adecuadamente los objetivos y los contenidos de dicho plan.
- El desarrollo de la crítica y la reflexión en la intervención profesional se plasma en el área de las prácticas profesionales y de las materias interdisciplinares, si bien en este último caso no se advierte una integración de contenidos que dé condiciones para el logro de dichas competencias. Por otro lado, no se vislumbran objetivos en ese sentido cuando se alude a la producción y uso de los soportes, las unidades de información, los procesos y los servicios.
- La investigación como competencia necesaria se expresa de modo elocuente en el área de investigación y en la de la práctica profesional.
- La extensión en el marco sociocultural no es mencionada expresamente en ninguna de las áreas que componen la carrera, ni siquiera en la de la práctica profesional, donde se suponen procesos de intervención.
- La intervención se define en términos de las prácticas profesionales, que si bien parecen pensarse como espacios críticos y reflexivos en el horizonte de la investigación, no aborda explícitamente la idea de cambio social predicado en las consideraciones generales que anteceden al plan de estudios.

En los **Criterios generales para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes**, se alude a procesos de enseñanza que activen la reflexión, la capacidad crítica y la creatividad en la construcción del saber, y el saber hacer profesional. En este marco general se promueve una fuerte presencia de ejercicios prácticos individuales o colectivos que complementan los conocimientos adquiridos en la trayectoria de formación de los estudiantes.

Resultados generales del análisis del Plan de estudios

Como reflexión final respecto del plan de estudios, puede decirse que el nuevo paradigma para las ciencias de la información tiene presencia como un gran “deber ser” en sus consideraciones generales, pero que luego éste no se expresa del modo más elocuente en la organización del currículo, lo que se evidencia en los siguientes aspectos:

1. Los contenidos de mayor especificidad correspondientes a las asignaturas de corte técnico no se articulan al interior de cada programa de cátedra con contenidos que los vinculen con contextos más amplios, de modo tal que se advierta explícitamente cómo entraman los procesos, servicios y soportes con las comunidades de usuarios en los marcos socioculturales.
2. Las materias interdisciplinarias son tan heterogéneas y disímiles que no alcanzan a proporcionar un marco de análisis general que coadyuve convenientemente a relacionar la cuestión más técnica con los componentes más humanísticos de la formación.
3. En concordancia con lo expuesto en los puntos anteriores y derivado de estos, la formación técnica transita en paralelo con la social, sin la definición de contenidos que habiliten a la comprensión del para qué de los servicios y soportes más allá de los espacios propios, como asimismo, de la validez de la norma como reguladora de dichos procesos. Dicho de otro modo, la norma parece ser importante por sí misma en el espacio acotado de la profesión, y no por su injerencia más allá de ese espacio.
4. Si la formación que antecede es la que da condiciones para las prácticas profesionales, es difícil esperar que los futuros egresados puedan desplegar un conocimiento convenientemente articulado en los espacios que le toque actuar. En todo caso, la integración posible queda en manos de los futuros profesionales, sin que la formación prevea estrategias de logro a esos fines.
5. La investigación, como gran objetivo expuesto denodadamente en diferentes partes del plan, parece no alcanzar para ampliar la mirada de la formación, a pesar de la importante carga horaria asignada, insuficiencia que podría estar dada por su inadecuada relación con los componentes técnicos.

Discusión y conclusiones

En términos generales, el plan de estudios para la licenciatura en ciencias de la información guarda estrecha relación con lo hallado por Pirela Morillo y Vera Peña (2006) en carreras similares de Venezuela. Así, se evidencia una estructura curricular sustentada en una concepción academicista y orientada al desarrollo de conocimientos técnicos en detrimento de otros tipos de saberes profesionales. Si bien se alude a “competencias” en el apartado Perfil del graduado, se advierte que éstas refieren a aspectos técnicos y conocimientos declarativos, y no al desarrollo de pensamiento crítico y creativo, o al aprendizaje autónomo y situado. Esto a su vez se refleja en la fragmentación de contenidos técnicos y disciplinares organizados en las asignaturas de los distintos niveles de la formación, en ninguno de los cuales se advierte la investigación como eje transversal, como tampoco estrategias para aprender a aprender en sus encuadres pedagógicos. Del mismo modo, las asignaturas que integran el área interdisciplinar no

ofrecen un marco adecuado para comprender cabalmente los contextos sociales ni sus relaciones con el quehacer disciplinar, tal lo necesario para los nuevos requerimientos (Setién Quesada y Gorbea Portal, 1994; Saracevic, 1999; Bicalho y De Olivera, 2008).

Lo expresado en relación con el plan de estudios y el currículo que refleja, muestra poca correspondencia con el logro de competencias que vinculen los conocimientos profesionales con los nuevos marcos sociales, tal lo requerido por las demandas actuales, (García y López-Yéñez, 2003; Murray, 2003; Huerta Amezola, Pérez García y Castellanos Castellanos, 2008). Del mismo modo, el pensamiento crítico y reflexivo necesario para los contextos actuales (donde la sociedad demanda profesionales activos y participativos de su realidad próxima), aunque nominado en el Plan como característica del perfil del egresado, no se sustancia elocuentemente en la descripción de los encuadres pedagógicos de la carrera (Paul, 1992; Scriven y Paul, 2003).

El plan de estudios es consistente con el paradigma físico (Capurro, 2007), al asimilar la formación de los estudiantes al conocimiento de la información y su soporte. Así, dichos saberes guardan estrecha relación con la observación, el registro, la identificación y la difusión, tanto de servicios como de unidades de información; y débil correspondencia con la perspectiva interpretativa a la que alude Froehlich (1994).

Lo expresado en párrafos anteriores da cuentas de una formación universitaria no coincidente con la construcción de una sólida formación ciudadana que permita al egresado intervenir más allá de sus contextos disciplinares, tal como lo plantea la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998).

A modo de conclusión, pareciera que la formación apunta a la construcción de objetos disciplinares enfocados en una óptica micro, que aunque eficaz en términos de las unidades de información, los soportes, y las técnicas, adolece de un análisis más complejo de los condicionantes culturales y sociales puestos en la construcción de la información.

Así, los análisis efectuados permiten poner en debate la formación de los egresados de la carrera de ciencias de la información, y con ello, un replanteo en la búsqueda de una mirada transdisciplinar (García y López Yéñez, 2003). La necesidad de discutir lo andado podrá propiciar un cambio de concepción curricular donde las asignaturas, contenidos y objetivos trabajen de manera integral para fomentar en los graduados una mirada innovadora sobre el campo de la información, y de esta manera, el afianzamiento de perspectivas más críticas y totales sobre la realidad social (Thompson, 2003; Martínez Miguélez, 2004).

Referencias bibliográficas

- Andrade Paco, J., Nava Ortega, M. J. y Valverde Núñez, J. (2012). La educación continua como proceso de formación académica en los alumnos egresados de las instituciones de educación superior en el estado de Sonora (México). *Contabilidad y Negocios*, 4(8), 57-62.
- Ávila Araújo, C. A. (2003). A ciência da informação como ciência social. *Ciência da informação*, 32(3), 21-27.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.

- Basarab, N. (1999). *Manifiesto de Transdisciplinariedad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C. <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Bilcaho, L. M. y De Olivera, M. (2008). As relações inter-disciplinares refletidas na área da Ciência da Informação. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação. <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/ixenancib/paper/view/2995/2121>
- Cáceres P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología*, 2(1), 53-82.
- Capurro, R. (2001). Ethics and information in the digital age. Trabajo presentado en Annual Course and Conference Libraries in the Digital Age, Dubrovnik, Croatia, *Ethics*, 23, 1-8.
- Capurro, R. (2007). Epistemología y ciencia de la información. *Enl@ce*, 4(1), 11-29.
- Catalano, A. M., Avolio de Cols, S. y Sladogma, M. (2004). *Competencia laboral. Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Catts, R. & Lau, J. (2008). *Towards information literacy indicators*. Paris: UNESCO.
- De la Vega, A. y Arakaki, M. (2011) Las prácticas preprofesionales en la formación en Ciencias de la Información: el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). *Revista Interamericana de Bibliotecología*. 34(1), 77-86.
- Duverger, M. (1972). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel S. A.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Escobar García, M., Quindemil Torrijo, E., Rumbaut León, F. y Pelegrín Entenza N. (2015). Diseño Curricular por Competencias en la Titulación de Bibliotecología y Ciencias de la Información en la Universidad Técnica de Manabí International Multilingual Journal of Contemporary Research June 2015, 3(1), 81-88
- Fandiño Parra, Y. J. (2011). La educación universitaria en el siglo XXI: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-10.
- Fernández Tejada, J. y Gámez Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(2), 1-15.
- Fernández Hernández, S. y Cárdenas Berrio, M. K. (2015). Formación de competencias investigativas en Ciencias de la Información desde la Universidad de La Habana. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 26(1), 34-47.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Froehlich, T. (1994). Relevance Reconsidered – Towards an Agenda for the 21st Century: Introduction to a Special Topic Issue on Relevance Research. *Journal of the American Society for Information Science*, 45(3), 124-134.
- García, C. M. y López Yáñez, J. (2003). Marco general de investigación sobre la enseñanza en la Universidad. En Cristina Mayor Ruiz (coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación Superior*. España: Octaedro EUB.
- Gustafson, N. (1998). Content analysis in the history class. *The social studies*, 89(1), 39-44.
- Gustafson, N. (1998). Content analysis in the history class. *The social studies*, 89(1), 39-44.
- Huerta Amezola, J., Pérez-García, I. S. y Castellanos-Castellanos, A. R. (2008). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar*, (13), 1-7.
- Hofkirchner, W. (1999). *The Quest for a Unified Theory of Information*. World Futures General Evolution Studies. Amsterdam: Gordon and Breach Publishers.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lau, J. y Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación. *Revista científica de educocomunicación*, 32(16), 21-30 DOI: 10.3916/c32-2009-02-001
- Lorenzo, H., Frías-Guzmán, M. y Vera, M. (2014). Las habilidades comunicativas en el plan de estudio 'D' de la Licenciatura en Ciencias de la Información. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud (ACIMED)*, 25(4), 410-425.
- MacQueen, K., McLellan, E. Kay, K. & Milstein, B. (1998). Codebook development for team-based qualitative analysis. *Cultural anthropology methods*, 10(2), 31-36.
- Martínez Miguélez, M. (2004). Transdisciplinariedad y lógica dialéctica: un enfoque para la complejidad del mundo actual. *Revista Lectiva*, 6, 119-134.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 8(3), 1-11. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/291/640>
- Mendel, G. (2004). *Sociopsicoanálisis y Educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Meneses Placeres, G. y Frías Guzmán, M. (2011) La alfabetización informacional en los procesos curriculares de las ciencias de la información en Cuba. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(1), 9-22.
- Montilla Peña, J. y Reyes, G. (2012). Ciencias de la Información: formación, retos y nueva propuesta desde Venezuela. *Biblios: Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información*, (46), 33-39.
- Murray, J. (2003). Aplicar habilidades de Big6™ para incorporar normas de contenido de historia en el currículo, *Big6 eNewsletter* 4(1), 1-9.

- Múnera Torres, M. T. (2010). Formación del profesional en bibliotecología y archivística. 2010. *Revista Códice*, 6(1), 81-87
- Paul, R. (1992). Critical thinking: Basic questions y answers. Retrieved. Foundation for Critical Thinking. <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-basic-questions-amp-answers/409>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo II. Técnicas de análisis de datos. Madrid: La Muralla S. A.
- Pirela Morillo J. y Vera-Peña, T. (2006). La formación del profesional de la información en Venezuela: Una mirada comparativa desde sus diseños curriculares. *Educere*, 10(32), 131-138.
- Pirela Morillo, J.; Bracho, M. y Almarza, Y. (2012). Diseño curricular por competencias de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia. Ponencia presentada en el IX Encuentro de Directores y VIII de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la formación del Mercosur. <http://docplayer.es/9273211-Diseno-curricular-por-competencias-de-la-escuela-de-bibliotecologia-y-archivologia-de-la-universidad-del-zulia.html>
- Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad. (1994). *Carta de Transdisciplinariedad*. Portugal, Convento de Arrábida. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Plan de estudios de Ciencias de la Información (1998). *Carrera de Ciencias de la Información, Resolución N° 039*. Facultad de Humanidades. UNN-Consejo Superior. Corrientes: Argentina.
- Orozco-Silva, L. E. (1999). La formación integral: mito y realidad. *Universidad Politécnica Salesiana*, 10, 161-186. <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8247/1/La%20formacion%20integral%20mito%20y%20realidad.pdf>
- Ribeiro Pinheiro, L. V. (1998). Campo interdisciplinar da ciência da informação: fronteiras remotas o recentes. *Investigación Bibliotecológica* 12(25), 132-163.
- Rodríguez Gómez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rondón Rojas, M. A. (2007). Ciencia bibliotecológica y de la información en el contexto de las ciencias sociales y humanas. Epistemología, metodología e interdisciplina. *Revista Investigación Bibliotecológica*, 22(44), 65-76.
- Sacristán, J. G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Saracevic, T. (1999). Informationscience. *Journal of the American Society for Information Science* 50(12), 1051-1063.
- Setién Quesada, E. y Gorbea Portal, S. (1994). De la bibliotecología al sistema de conocimientos científicos bibliológico-informativo. México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Serrano, Marí S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, (16), 58-68.

- Scriven, M. y Paul, R. (2003). Definición de Pensamiento Crítico: Un proyecto de declaración preparado para el Consejo Nacional para la Excelencia en la Instrucción de pensamiento crítico. <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>
- Souto, M. (1996). Formación de profesores universitarios: condiciones para la formulación de una carrera docente. *Revista Iglú*, (11), 17-26.
- Souto, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2(2), 111-135.
- Temesio, S., Comesaña, D. y Nieto, G. (2017). Las TICs en las Ciencias de la Información y en el nuevo plan de estudios de la EUBCA. *Revista Brasileira De Educação Em Ciência Da Informação*, 1(1), 35-47. <https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/6>
- Toledo Jiménez, C., Meneses Placeres, G., González-Pérez, L. y Peralta-González, M. (2020). Análisis comparativo de los contenidos de Ciencias de la Información de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas y el Movimiento iSchools. *Revista Publicando*, 7(27), 105-118.
- Thompson, J. K. (2003). Transdisciplinariedad: Discurso, integración y evaluación. En Carrizo Luís, Espina Mayra, Thompson Julie. *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social* (pp. 30-44). Francia: Publicado por el Programa MOST. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. <http://www.unesco.org/education/wche/declaration.shtml>