

Rol de las bibliotecas en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Enfoque holístico, transdisciplinar, e histórico-cultural de la educación de competencias sociales y profesionales

*Role of Libraries in the Education for Sustainable Development (ESD).
Holistic, Transdisciplinary and Historic-Cultural Approach
of Social and Professional Competences Education*

*Papel das bibliotecas em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).
Abordagem holística, transdisciplinar e histórico-cultural
para a formação de competências sociais e profissionais*

Israel A. Núñez Paula

Universidad de La Habana.

israel@rect.uh.cu / isranunezp@yahoo.es

Resumen

El trabajo consiste en un ensayo, derivado del análisis de información realizado por el autor para sus funciones docentes y de investigación, no un reporte estructurado de una investigación. Se asume la estrategia general, los objetivos y programas acordados en la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, de UNESCO (2014), como una integración de concepciones anteriores incluida la Sociedad del Conocimiento, y la importancia de políticas y estrategias educativas, sociales y locales, donde se integre ciencia, tecnología e innovación con una perspectiva medioambiental de desarrollo sostenible, para la identificación, comprensión y solución cabal y transdisciplinar de los problemas sociales, complejos. Se destacan, el rol que UNESCO atribuye a la información y la comunicación, los cambios en el perfil de competencias de los profesionales de la información en el siglo XXI, y el rol de las bibliotecas y otras entidades de información en los diferentes niveles de educación. Se exponen los retos que este contexto socio-histórico impone a los modelos y enfoques pedagógicos y didácticos, a la currícula contemporánea y a las estrategias de desarrollo local y comunitario, y cómo las soluciones están integradas en un enfoque holístico, cognoscitivo y afectivo, de la educación de, y por, competencias, incorporando la motivación, los valores y los sentimientos requeridos para las transformaciones sociales que se espera lideren los profesionales (también los de la información) los espacios académicos, organizacionales y comunitarios.

Palabras clave: : educación, competencias, (EHC) Enfoque Histórico-Cultural, desarrollo sostenible, transdisciplinariedad, bibliotecas, profesional de la información.

Recibido: 10 de enero de 2016 Aprobado: 14 de mayo de 2016

Cómo citar este artículo: Núñez Paula I.A. (2016). Rol de las bibliotecas en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Enfoque holístico, transdisciplinar, e histórico-cultural de la educación de competencias sociales y profesionales. *Códices*, 12(1), 119-147.

Abstract

The general strategy, goals and programs of the UNESCO (2014) World Conference on Education for Sustainable Development are assumed as an integration of previous conceptions including the Knowledge Society and the importance of educational, social and local, politics and strategies where science, technology and innovation are integrated with an environmental perspective of sustainable development for the complete and transdisciplinary identification, comprehension and solution of the complex social problems. The role UNESCO concedes to information and communication, the changes in the competences profile of the information professionals in XXI Century and the role of libraries and other information institution in different levels of the Education, are remarked. There are shown the challenges that this socio-historical context imposes to pedagogical and didactic models, to contemporary curricula and to local and communitarian development strategies and how the solutions are integrated in an holistic, cognitive and affective approach of competences, incorporating the required motivation, the values and the feelings for the transformations that professionals (also information professionals) are expected to lead in the academic, organizational and communitarian spaces.

Keywords: education, competences (HCA) historic-cultural approach, sustainable development, transdisciplinarity, libraries, information professionals.

Resumo

O trabalho consiste em um ensaio, derivado da análise das informações feitas pelo autor para suas funções de ensino e pesquisa, não um relatório estruturado de uma investigação. Assume a estratégia geral, os objetivos e programas acordados na Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, da UNESCO (2014), como uma integração de concepções anteriores, incluindo a Sociedade do Conhecimento, e a importância das políticas e estratégias educacionais, social e local, onde ciência, tecnologia e inovação estão integradas a uma perspectiva ambiental de desenvolvimento sustentável, para a identificação, compreensão e solução completa e transdisciplinar de problemas sociais complexos. Destaca-se o papel que a UNESCO atribui à informação e comunicação, as mudanças no perfil de competências dos profissionais da informação no século XXI e o papel das bibliotecas e outras entidades de informação nos diferentes níveis de ensino. Os desafios que esse contexto sócio-histórico impõe aos modelos e abordagens pedagógicas e didáticas, o currículo contemporâneo e as estratégias de desenvolvimento local e comunitário, e como as soluções são integradas em uma abordagem holística, cognitiva e afetiva, são expostas. educação de, e por, competências, incorporando a motivação, valores e sentimentos necessários às transformações sociais que se espera sejam lideradas por espaços profissionais (também de informação), acadêmicos, organizacionais e comunitários.

Palavras chave: educação, competências, (AHC) abordagem histórico-cultural, desenvolvimento sustentável, transdisciplinaridade, bibliotecas, informação profissional.

1. Introducción

El presente trabajo consiste en un ensayo, derivado del análisis de información realizado por el autor para sus funciones docentes y de investigación, no un reporte estructurado de una investigación.

Del 10 al 12 de noviembre de 2014 se celebró en Aichi-Nagoya, Japón, la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible¹ donde se integraron y encaminaron hacia una meta única sus antecedentes principales: El Reporte mundial de UNESCO «Hacia las Sociedades

¹ Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco-world-conference-on-esd-2014>

del Conocimiento (UNESCO, 2005), el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (UNESCO, 2006 y 2007b)», la Estrategia a Plazo Medio para 2008-2013 (UNESCO, 2007a) y la Conferencia Mundial de la ONU sobre Desarrollo Sostenible Río+20 (UNESCO, 2012).

El lema de la Conferencia fue: «*Aprender hoy para un porvenir sostenible*»; y en ella se propuso alcanzar cuatro objetivos, entre los cuales cabe destacar aquí:

2. Reorientar la Educación a fin de construir un mejor futuro para todos

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)² permite a cada ser humano adquirir los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible. La EDS supone incorporar en la enseñanza y el aprendizaje cuestiones esenciales de desarrollo sostenible, como el cambio climático, la reducción de los riesgos de desastre, la biodiversidad, la reducción de la pobreza y el consumo sostenible. También requiere métodos participativos de enseñanza y aprendizaje que inciten a los educandos a modificar sus comportamientos y a actuar en favor del desarrollo sostenible y los faculten para ello. Por consiguiente, la EDS fomenta competencias como el pensamiento crítico y las capacidades de vislumbrar situaciones futuras y adoptar decisiones en colaboración. La EDS contribuye a que la educación sea pertinente.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)³ no es un programa o proyecto en particular, sino una concepción paradigmática que comprende las más diversas modalidades de educación curricular, extracurricular, formal y no formal. Por ello, su implementación se manifiesta en todos los aspectos de dirección de la educación: legislación, políticas, planes de estudios, orientación y desarrollo del aprendizaje y de su evaluación, etc., y requiere repensar

² Definición disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco-world-conference-on-esd-2014/resources/what-is-esd/>

³ Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/>

programas y sistemas educativos (tanto métodos, como formas de enseñanza-aprendizaje, contenidos, medios y recursos). La concepción de la EDS reconoce que las necesidades educativas de las personas cambian durante el transcurso de sus vidas y promueve que las políticas y planes conciban la formación escalonada y diversa desde la infancia hasta la adultez como un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

3. Acelerar la acción en favor del desarrollo sostenible

El desarrollo sostenible no se puede conseguir únicamente mediante soluciones tecnológicas, la reglamentación política o los instrumentos financieros. El logro del desarrollo sostenible exige un cambio fundamental en las mentalidades, que desemboque en cambios prácticos. La EDS, que postula la interdependencia del medio ambiente, la economía y la sociedad, puede propiciar este cambio. La Conferencia Mundial destacó el rol de la EDS para la transición a economías ecológicas, como catalizador de una planificación transectorial y como plataforma para la aplicación de programas de cambio climático, biodiversidad y reducción de riesgos de desastre.

El Desarrollo Sostenible se manifiesta en cuatro ámbitos, estrechamente vinculados, que deben ser vistos como sistema: la sociedad, el medio ambiente, la cultura y la economía, que deben existir en equilibrio para una mejor calidad de vida. El Desarrollo Sostenible, promueve en general los valores de defensa, preservación y desarrollo de la biodiversidad, incluida la diversidad humana, la inclusión y la participación.

Los valores que un programa de EDS en un país o contexto dado debe promover, deben ser culturalmente apropiados y localmente pertinentes, estrechamente ligados a los valores de sus ciudadanos y a las legislaciones nacionales, inspirados en los principios y valores inherentes al Desarrollo Sostenible en general, mencionados en el párrafo anterior. Constituye una meta esencial de la EDS que en los educandos se formen e interioricen sus propios valores y los valores de la sociedad, así como que se comprendan los valores de otras sociedades y contextos.

Por ello, dentro de los objetivos a lograr por la EDS hasta 2030 se ha considerado oportuno recordar aquí los siguientes:

- Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
- Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

La EDS está conscientemente dirigida a formar las competencias (en su concepción actual predominante, estas abarcan conocimientos y habilidades, actitudes y valores) para comprender, multifacética e integralmente, los problemas del desarrollo social, local y comunitario, a la vez que global y regional, y para abordar su solución eficiente y efectiva, a través de formas activas de colaboración, con inclusividad, igualdad (de género, de raza, de origen, etc.) y teniendo en cuenta la diversidad biológica, psicológica y social así como la sustentabilidad⁴. Por todo eso, la EDS debe articular inteligente y convenientemente las perspectivas multi, inter y transdisciplinar (además de la habitual perspectiva disciplinar), ya que los problemas reales de la vida del hombre en sociedad no pueden ser comprendidos a cabalidad, ni resueltos, desde la perspectiva de estancos disciplinares independientes. La EDS, si bien necesita de la profundidad de los conocimientos disciplinares, debe incorporar espacios curriculares y extracurriculares integradores donde los aprendices se enfrenten y resuelvan los problemas reales, en condiciones reales, con el consecuente desarrollo de las competencias deseadas. Ello requiere que quienes dirigen los procesos de educación prevean y coordinen tales espacios y que creen en ellos

⁴ Que es la capacidad de una determinada generación para realizar sus acciones en forma tal que le permita satisfacer sus necesidades actuales, sin agotar los recursos de diferente tipo o sin utilizarlos de manera que impida su renovación, de modo que se haga posible también la satisfacción de sus necesidades por parte de las generaciones humanas futuras.

las condiciones para la actividad de los alumnos, articulando para la participación de diversos actores, tales como, las instituciones educativas, las empresas, el gobierno, las familias y la ciudadanía, en cada nivel social y territorial.

El contexto socio-histórico y tecnológico del Siglo XXI. Sociedad del Conocimiento, Complejidad y Transdisciplinariedad

En consonancia con los retos que debe enfrentar la educación en el presente y el futuro, el objetivo global N.º 5 de la Estrategia a Plazo Medio de la UNESCO, para el período 2008-2013 (UNESCO, 2007a), ratificada y extendida en la mencionada Conferencia Mundial de Aichi Nagoya se refiere, específicamente, a «Construir Sociedades del Conocimiento integradoras, recurriendo a la Información y la Comunicación».

«La Sociedad del Conocimiento consiste en la creación de capacidades estables para construir y aplicar conocimiento, para el desarrollo humano, y ello, a su vez, se basa en las capacidades para identificar, producir, procesar, transformar, diseminar y usar información» (Núñez Paula, 2007). Según UNESCO (2005), la Sociedad del Conocimiento, «... no podrá ser alcanzada sin consenso, pluralidad, inclusión, solidaridad y participación». Ello define a la Sociedad del Conocimiento como más humana, de carácter grupal-social y actitudinal-afectivo, y ello exige modificar cualitativamente los conocimientos y habilidades de identificación y solución de problemas que se requiere formar, y les incorpora –no les añade– dimensiones, éticas, socio-históricas, estéticas, humanas. Sin las actitudes y competencias que integran esas dimensiones, quedarían lastradas, a los efectos del desarrollo humano, las estrategias basadas en la tecnología.

El contexto de construcción de las Sociedades del Conocimiento, y la Educación para el Desarrollo Sostenible determinan un conjunto de exigencias o retos a los modelos y enfoques pedagógicos y didácticos y a la currícula contemporánea en todos los niveles y modalidades de la Educación, y a las estrategias de desarrollo local y comunitario. Se va cumpliendo la visión de los defensores del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad en cuanto a que «La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de emergencia de una sociedad-mundo compuesta por

ciudadanos protagonistas y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria» (Morín, Ciurana y Motta, 2006:122).

Las respuestas, pedagógicas, didácticas, curriculares, científicas y prácticas, han sido muy diversas y estado del arte no se corresponde con el propósito de este trabajo, en el cual se asume un enfoque de Formación de, y por, Competencias como modelo integral, que incorpora las dimensiones, éticas, socio-históricas, estéticas, humanas, la motivación, los valores y los sentimientos necesarios para las transformaciones sociales que se esperan. En el trabajo se conceptualiza el enfoque y se describen sus implicaciones para el quehacer de todos aquellos que, en los escenarios académicos, organizacionales y comunitarios, asuman la función formar a los profesionales y técnicos capaces de crear competencias estables para construir y aplicar conocimiento para el desarrollo humano.

Estas exigencias o retos a los modelos pedagógicos y didácticos, a los planes de estudio y a las estrategias de formación y capacitación de los profesionales y técnicos, no solo se refieren a los escenarios o medios académicos sino dentro de las organizaciones y comunidades en las que ellos se desempeñan, y son también inherentes a los que se desenvuelven en los campos de la información y la comunicación.

Obsérvese que en tanto UNESCO ha estado produciendo definiciones encaminadas a modelos de sociedad donde el Conocimiento y la Educación desempeñan un lugar primordial en la emancipación del hombre y en la garantía de un desarrollo sostenible, las asociaciones de profesionales de la información también han estado reformulando, en el presente siglo, el perfil profesional y técnico de sus trabajadores. En tal sentido, ya en 2004, el 1er Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas, definió claramente su posición al respecto al plantear:

Las y los bibliotecarios, documentalistas y archivistas deben participar en los procesos sociales y políticos que se relacionan con su quehacer cultural, ámbito laboral y ejercicio profesional... son facilitadores del cambio social, formadores de opinión, promotores de la democratización de la información y el conocimiento, gestores educativos y actores comprometidos con los procesos sociales y políticos... y para ello, el profesional de la información "... debe fomentar la opinión pública y el juicio crítico... combatir activamente el analfabetismo en todas sus variantes... construir espacios de intercambio y debate de información dentro de las organizaciones y comunidades.

Debe entenderse la doble dirección en que se proyecta la definición citada. Por una parte, se requiere un cambio de dirección en cuanto a la formación de las competencias que requiere el profesional de la información, de manera que pueda asumir con calidad las funciones que tiene delante y que se han enumerado antes, pero por otra, su participación en los procesos sociales y políticos que se relacionan con su quehacer cultural, ámbito laboral y ejercicio profesional, implica que en los cambios que deben producirse en los modelos educativos, métodos activos de enseñanza, aprendizaje contextualizado, los profesionales y entidades bibliotecarias y de información, deben identificar, y jugar con calidad, el papel que les corresponde. O sea que, de una parte, serán objeto de una educación diferente, en forma y contenido y, de otra, deberán insertarse adecuada, activa y profesionalmente en los nuevos modelos pedagógicos y didácticos que se desarrollen. Esto último configura el rol de las Bibliotecas y otras entidades de información –y de los profesionales y técnicos que laboran en ellas– en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) según el enfoque holístico, transdisciplinar, e histórico-cultural de la educación de competencias sociales y profesionales que se explicará en esencia en el presente trabajo.

4. Desarrollo

Retos o exigencias para la Educación, de modo que propicie la construcción de las sociedades del conocimiento y el desarrollo sostenible

Primer reto

La educación (académica, organizacional y comunitaria, formal y no formal, curricular y extracurricular) debe preparar a los educandos para comprender y transformar la realidad, en su perspectiva compleja y transdisciplinar.

La visión transdisciplinar de la Educación es una forma integradora de investigación de la realidad, dirigida a sustentar una acción transformadora de dicha realidad, donde el aprendizaje se logra como resultado de la investigación y de la actividad transformadora; es por eso que este tipo de educación

no solo consigue la formación de conocimientos sino de las competencias necesarias para investigar y transformar la realidad, incorporando los valores, actitudes y sentimientos que requiere dicha transformación real, las condiciones socio-económicas y culturales concretas, por lo que sus resultados tienen que ser validados, durante todo el proceso, por la comunidad social, no solo por los mecanismos académicos. Este tipo de educación, que es la que puede preparar a las personas para enfrentar un Desarrollo Sostenible articula un sistema de métodos, donde se imbrican el conocimiento científico (disciplinar e interdisciplinar), y también el conocimiento empírico y vivencial, así como la identificación y solución de problemas en un campo de experiencia⁵ – que es esencialmente complejo y ligado a necesidades sociales.

La transdisciplinariedad orienta la atención del proceso educativo y del debate científico hacia los aspectos del mundo real (complejo y transdisciplinar), como la erradicación del hambre, el uso racional del agua, la biodiversidad, la protección del medio ambiente, la solución de los conflictos sociales, la inclusión, la solidaridad humana y muchos otros, vinculados al propósito del Desarrollo humano Sostenible, más que a aquellos que tienen origen y relevancia sólo en la academia o la investigación pura o básica, sin que ello signifique que no los tome en cuenta como fuente de saber sobre la que descansan las acciones. El enfoque transdisciplinar es sensible a los valores humanos requeridos por las acciones en el contexto del campo.

El campo informacional o bibliotecario es esencialmente transdisciplinar, se inserta en escenarios complejos, con diversidad de condiciones de desarrollo socio-económico, cultural y tecnológico, interactuando con otros campos, a los cuales sirve, y requiere comprender la complejidad de esos escenarios, intervenir en ellos promoviendo el debate de los problemas, coyunturas y oportunidades, auxiliándose del

⁵ Se entiende por «Campo»: Subsistema de la actividad social para el cual se pueden visualizar: (a) Un subsistema complejo de problemas y oportunidades para el desarrollo humano, que genera objetivos para la acción social. (b) Un espacio transdisciplinar y complejo de relaciones entre cuerpos teóricos y metodológicos de diferente origen disciplinar, a partir del cual se pueden explicar, tanto los problemas y oportunidades mencionados, como modelos pertinentes para su solución o aprovechamiento, y (c) Un conjunto de actores individuales, grupales, organizacionales, gubernamentales, estatales, desde el nivel local o territorial hasta el internacional que –tomando cargo de tales problemas u oportunidades de desarrollo y de tal espacio teórico-metodológico– deben dirigir los procesos sociales en sus respectivos contextos para lograr los objetivos.

rigor metodológico y de la base interpretativa que ofrece la interdisciplinariedad, y proyectando los sentimientos y valores que implican el consenso, pluralidad, inclusión, solidaridad y participación, que son las bases para la construcción de las sociedades del conocimiento y del desarrollo sostenible.

En los planes de estudio este reto se traduce en varias estrategias, muy interrelacionadas:

- a) Los planes y programas de estudio deben estar dirigidos, conscientemente y con rigor metodológico, a un modelo integral de la personalidad del educando, caracterizado por: dominio del conocimiento inter y transdisciplinar y de la metodología científica (cualitativa y cuantitativa); competencia para identificar y propiciar la solución participativa, consensual, inclusiva y solidaria, de los problemas de la vida cotidiana, en las condiciones concretas y reales de su contexto socio-económico y cultural, comprometido, responsable socialmente, humano y sensible. Por tanto, el punto de partida de un plan de formación deberá ser la identificación de cuáles problemas sociales, presentes y futuros, deberán ser resueltos, y qué competencias integradoras, son las necesarias para que hagan posible al educando, su participación social en contextos concretos y diferentes.

Las bibliotecas, entidades y profesionales de la información se incorporan en este quehacer, sustentando activamente la búsqueda de información sobre los problemas sociales de desarrollo, sobre las condiciones socio-económicas específicas y sobre los principales adelantos de las ciencias y la tecnología, la pedagogía y la didáctica que permitan tomar las mejores decisiones relativas a los planes y programas de formación. Lo usual es que busquen la información cuando se la piden pero no es eso lo que se está planteando, sino, asumir una avanzada o liderazgo en la búsqueda y suministro oportuno de la información, a los actores adecuados, que desencadene y propicie los procesos de transformación de la educación.

- b) Se requiere una fuerte vinculación entre la organización que dirige la formación y las de su entorno real, para garantizar la participación de los educandos en la identificación y solución de los problemas reales que abordan esas organizaciones y los inherentes al desarrollo sostenible; así se garantiza la contextualidad y las múltiples visiones.

- c) Se requiere que en el plan de formación se produzca un equilibrio y una articulación entre los escenarios, académico (aula, laboratorio, escuela), laboral (organizaciones y medios reales donde se desarrolla la actividad social) e investigativo. Por supuesto que esto se basa en lo que se logró en (b)
- d) Sólida formación metodológica, investigativa, científica, a la que se incorpora, con fuerza, el paradigma de la investigación cualitativa y la investigación-acción, los cuales se corresponden con la visión transdisciplinar de los problemas y de las estrategias de solución.
- e) Los escenarios laboral e investigativo deben ser utilizados como base de unidades curriculares integradoras, transdisciplinarias, donde los educandos tengan la posibilidad de ver, en sistema, los conocimientos y habilidades, los valores, actitudes y sentimientos introducido en el escenario académico, en función de la investigación y de la solución de problemas del desarrollo.
- f) Si los procesos educativos transcurren en forma teórico-práctica, de investigación y de acción, entonces las formas de evaluación de los resultados del aprendizaje irán evolucionando también a formas de realización de trabajos prácticos y reportes de la investigación realizada, más que exámenes de «papel y lápiz».

Las bibliotecas y entidades de información deben incorporarse activamente en la recuperación de información y su suministro oportuno, a los actores de la planificación educativa, sobre temas de transdisciplinariedad y pensamiento complejo, métodos de enseñanza en los que el alumno desempeña un papel activo, formación de y por competencias, y experiencias internacionales exitosas en el cambio de paradigma educativo que se propone.

Segundo reto

La Educación para el Desarrollo Sostenible se debe abordar a través de la formación de competencias (que comprenden conocimientos, habilidades, valores y sentimientos). Esto establece tres requisitos metodológicos muy interrelacionados al proceso educativo:

- Armonización teoría-práctica.
- Armonización independencia-socialización.

- Integración de valores y sentimientos a los conocimientos y modos de acción, para formar verdaderas competencias.
- a) Armonización teoría-práctica. Es el grado de predominio entre conocimiento (conceptos, valores, nociones, teorías, etc.) y habilidades para la aplicación exitosa de dichos conocimientos en la solución de los problemas, con una perspectiva humana, afectiva y social. Como producto del aprendizaje de la integración de ambos polos, se forma la Competencia. La educación debe evitar los extremos, a saber:
- El enciclopedismo, que satura de conocimientos (que tienen mayor ritmo de obsolescencia que los métodos o formas de acción), bajo la lógica de la Ciencia disciplinar, en forma cognitivista (separada de los valores humanos y sociales, de las emociones y sentimientos), que fomenta el aprendizaje reproductivo del conocimiento acumulado y convierte al profesional en un erudito –mientras se mantengan vigentes los conocimientos que memorizó– y en un cuasi inútil a la hora de aplicar los conocimientos aprendidos para resolver los problemas y dar respuesta así a las necesidades de la sociedad que lo rodea.
 - Los enfoques pragmatistas y conductistas (que tienen su paradigma en el entrenamiento empresarial) y que enfatizan solo en la formación de las competencias desde el punto de vista técnico-profesional, dejando de lado el componente social, humano, afectivo, comunicativo y participativo, fomentando el utilitarismo, el empirismo, y el inmediatez o carácter perentorio del aprendizaje que se logra con el mismo.
- b) Armonización independencia-socialización. Esta dimensión se manifiesta en dos sentidos metodológicos complementarios a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje:
- La dependencia-independencia entre educandos y orientadores, permite progresar desde un nivel de ayuda inicial mayor, en la realización de las acciones, hasta un nivel de ayuda cada vez menor, hasta que se consolida la competencia –que implica que el educando piense, sienta y actúe por sí mismo en la solución de los problemas–, sin dejar de reconocer cuándo y cómo las tareas requieren la participación de otros. Lograr la independencia implica que el alumno sea capaz de transferir su aprendizaje a nuevas situaciones, sin depender (relativamente) de la ayuda de un orientador.

Para ello es necesario hacer énfasis en la formación de métodos de trabajo más que en el traslado de conocimientos acabados, y fomentar, en la realización de las acciones, sentidos de responsabilidad y compromiso, inherentes a la independencia. El trabajo independiente del aprendiz adquiere carácter decisivo: búsqueda, localización, organización y representación de la información, análisis, síntesis, producción y comunicación de ideas, trabajo en equipo.

Las bibliotecas escolares y académicas juegan un papel destacado en el propósito de conseguir los niveles deseados de independencia, ya que los orientadores van pasando a los educando acciones como ir a la biblioteca, solicitar un servicio, buscar información con diversas características, analizarla, resumirla, utilizarla en la solución de los problemas, preparar la exposición de sus ideas. En ese tránsito los profesionales y técnicos de la información deben jugar su papel de orientadores, en coordinación con los maestros o profesores, de modo que en los alumnos se consoliden las habilidades y competencias mencionadas. Igualmente, en un primer momento, el servicio implicará un mayor nivel de ayuda y, en la medida que el alumno va mostrando dominio se le van retirando las ayudas; esto es algo para lo que deben estar preparados los profesionales y técnicos de estas bibliotecas.

- La individualidad-sociabilidad, se desarrolla únicamente con la práctica del trabajo en grupo y en comunidades, en situaciones de aprendizaje que requieren compartir competencias y como resultado de la misma, debe formarse, de una parte, la personalidad propia, la autovaloración adecuada, el reconocimiento consciente del nivel de desarrollo propio y el de los demás, y de otra, las actitudes y competencias inherentes a lo que UNESCO ha definido como cualidades esenciales para la construcción de las sociedades del conocimiento: la solidaridad humana, la inclusión, la pluralidad, el consenso.

Alcanzar la independencia no significa una ruptura con el medio social y grupal. Ambos deben interactuar en forma flexible, tratando de que no se produzca ni una anulación de la personalidad por el colectivo, ni un sentido de autosuficiencia exagerado, pues cualquiera de esos extremos, perjudica la comunicación y el entendimiento mutuo y, por tanto, la participación del hombre en la sociedad.

Se debe realizar educar a partir de situaciones de aprendizaje en las que los aprendices desarrollen una actividad conjunta, se repartan tareas, se desarrollen las cualidades de liderazgo, la colaboración de los más capaces con los menos, la solidaridad, la inclusión, la pluralidad y el consenso. Ello se da con más claridad cuando se trata de situaciones de aprendizaje transdisciplinarias, vinculadas a la solución de problemas, social y afectivamente sensibles, donde el contenido principal del aprendizaje son las acciones y la evaluación del desempeño individual y colectivo.

Las bibliotecas escolares y académicas deben incrementar los espacios donde los alumnos realicen su trabajo independiente en forma grupal, como cubículos que brinden cierto aislamiento y faciliten el trabajo en grupos y equipos y atender informativamente el trabajo de esos grupos, manteniendo los niveles de ayuda que se han mencionado.

- Integración de valores y sentimientos, a los conocimientos y modos de acción, para formar verdaderas competencias

Con respecto a la formación de valores y sentimientos, el reto consiste en:

- Desarrollar la conciencia en los educandos de que las competencias humanas, son formas de actividad que garantizan el éxito o resultados positivos y que se realizan en escenarios sociales con los cuales se tienen diferentes niveles de compromiso y responsabilidad, y que la calidad, rapidez, intensidad, y dirección de las acciones, depende de las motivaciones, actitudes, valores y sentimientos.
- Se logren identificar métodos educativos y evaluativos donde se armonice la abstracción conceptual (conocimiento), el dominio en la ejecución de procedimientos (habilidades) y la proyección humana, afectiva, social y contextual, en situaciones de aprendizaje, que propicien dicha integración, de modo tal que se consoliden las competencias.

Resulta evidente que en el escenario que brindan las bibliotecas, para el trabajo individual y colectivo de los alumnos, existen normas y valores sociales que se requieren y que los propios bibliotecarios pueden ser ejemplos de valores como la solidaridad, colaboración, amabilidad, la inclusión e igualdad. Las bibliotecas forman parte del ambiente en que se desarrollan los educandos y en la medida en que los mismos

estén inmersos en medios y situaciones que ejemplifican y requieren los comportamientos portadores de los valores, ello contribuye a su consolidación.

Tercer reto

La educación debe ser flexible, para prever su propia adaptación ante los cambios o la diversidad, tanto de los conocimientos y de la tecnología, como de los procesos sociales (económicos, políticos, culturales) y de las características personales de los educandos.

Se necesita flexibilidad, tanto en el diseño curricular, como en el desarrollo mismo del proceso educativo. Al igual que los retos anteriores, el presente se manifiesta en varios sentidos:

- a) La flexibilidad que descansa en que se formen las competencias para «aprender a aprender»⁶. Los orientadores no deben limitar lo que enseñan a su propio conocimiento, sino enseñar a las nuevas generaciones cómo aprender, para que puedan orientarse por sí mismas. Como ha mencionado Daniel Samoilovich (1996:2), No se trata de predecir el futuro, sino de desarrollar las capacidades para enfrentar cualquier futuro posible.

Como ya se ha comentado, los métodos de «aprender a aprender» comprenden el hecho de que los orientadores indiquen a los alumnos la realización de funciones relativas al acceso y procesamiento de la información en el ambiente de las instituciones reales de información y en ellas, es necesario que se dominen y realicen adecuadamente los niveles de ayuda requeridos, según el dominio y la independencia que vayan adquiriendo los educandos.

- b) La flexibilidad que resulta de identificar adecuadamente las competencias esenciales –invariantes–, y hacer énfasis en su formación y que esta sea la guía para seleccionar las teorías, conceptos, métodos y procedimientos

⁶ Que se le enseñe, paso a paso, «cómo aprender», mediado por la orientación del educador, a través de la comunicación, cuya ayuda va disminuyendo -como se ha visto- en la medida en que se gana la independencia. Esto no debe confundirse con que los alumnos aprendan por sí solos cómo se aprende lo cual puede llevar a un proceso demorado, ineficiente y plagado de ensayos y errores.

que serán necesarios y suficientes (que tienen un carácter más perentorio o inmediato, y pueden resultar obsoletos en menor tiempo).

La selección adecuada de las invariantes de contenido⁷ está vinculada al primero de los retos, la respuesta a la perspectiva transdisciplinar, ya que esta exige:

- a) Asumir, como punto de partida para la selección de los contenidos, la determinación previa de los tipos de problemas sociales que deberá ser capaz de identificar y resolver el educando (p. e. contribuir a la salvaguarda del patrimonio científico y cultural, a mejorar el uso de la información y promover la lectura en las organizaciones y en las comunidades, a apoyar la toma de decisiones estratégicas, etc.).
- b) Una vez que se hayan identificado los problemas sociales y reales que deberán ser abordados –bajo la perspectiva de la EDS– entonces se seleccionan invariantes de contenido, aquellas competencias esenciales que deberán formarse en el aprendiz para identificar, formular y resolver tales problemas;

(p. e. Determinar con precisión y localización, los usuarios a los que debe atender el sistema o servicio informativo; identificar, participativamente con los usuarios, sus necesidades e intereses de información y reorientarlos cuando sea necesario; diseñar y evaluar sistemas y servicios de Información, así como estrategias de alfabetización informacional, para propiciar el desarrollo social, etc.).

- c) Después de haber identificado las competencias esenciales, entonces se deducen las invariantes de valores y sentimientos, habilidades y conocimientos esenciales que las integran (p. e. valores como rigor, honestidad, solidaridad, perseverancia, humildad, compasión, compromiso, ética profesional, etc.).

⁷ Se entiende aquí por Contenido del proceso educativo todo lo que responde a la pregunta qué se aprende, o sea que el contenido comprende tanto el sistema de conocimientos, como el sistema de habilidades, como los valores y sentimientos y, por supuesto, su forma integradora, que es la competencia.

- d) Selección de los métodos esenciales para realizar las acciones y, finalmente, las herramientas o instrumentos, en su sentido más amplio (intelectual y tecnológico) que se definirán como esenciales o como opcionales.

El enfoque metodológico de la formación por competencias, como respuesta a los retos de la educación y del profesional de la información para el siglo XXI

Algunos autores coinciden en que la Gestión de Competencias fue introducida en el ambiente empresarial, desde 1973, por David. C. McClellan. No obstante, competencia no fue un término totalmente ausente en los representantes del llamado Enfoque Histórico-Cultural (EHC) en la historia de la Psicología general y pedagógica, desde mucho antes. Varios autores, con los cuales coincide plenamente el de este trabajo, consideran que el EHC constituye la base teórica más completa de un concepto integral de Competencia, con vigencia y actualidad.

El autor del presente trabajo ha definido como Competencia –aún sin vincular este concepto a la Educación–, como:

Una estructura funcional, compleja y dinámica, de la personalidad integral, compuesta y formada en, y para, realizar con éxito y con proyección humana y social, las acciones requeridas para la solución de determinado tipo de situaciones-problema, de la vida cotidiana, de la actividad de estudio, del trabajo, de la investigación, o de cualquier combinación de ellas. Esta estructura funcional compleja, integra conocimientos (conceptuales, operacionales e instrumentales), habilidades, emociones, actitudes, valores y sentimientos^{o1} (Núñez Paula, 2012:8).

La Competencia, cuando ya se ha formado, orienta la actividad de la persona y le permite comprender, en un determinado contexto, y en el menor tiempo posible, con sentido propio y con creatividad, las relaciones que existen entre: una determinada situación-problema, y la combinación adecuada de conocimientos (conceptuales, operacionales e instrumentales), habilidades y estados emocionales, en función de las diferentes alternativas de acción. Ello incluye el sentimiento de compromiso y responsabilidad con respecto a los grupos, a la organización, y a la sociedad, así como, la voluntad o deseo de compartir con los demás la actividad, sus resultados y sus consecuencias positivas.

La definición anterior incorpora detalles específicos cuando se aplica a la consideración de las competencias en el contexto de su educación profesional y podría denominarse Competencia Profesional:

La competencia profesional es una estructura funcional, compleja y dinámica, de la personalidad integral, compuesta y formada en, y para, realizar con éxito y con proyección humana y social, las acciones requeridas para la solución de determinados tipos de situaciones-problema inherentes a una profesión – o común a varias. Esta estructura funcional compleja, integra, como contenidos, a los conocimientos (conceptuales, operacionales e instrumentales), habilidades, emociones, actitudes, valores y sentimientos, y alcanza su expresión didáctica en los objetivos de aprendizaje –que las reflejan como invariantes de contenido a dominar– para la identificación y solución de problemas comprendidos en las situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta las características y exigencias contextuales del entorno... La competencia profesional se expresa en la calidad de la actuación profesional con compromiso y responsabilidad, respeto a las personas y a la legalidad, a los principios, valores y sentimientos humanos (Núñez Paula, 2012:9-10).

Si se toma como base la definición anterior, se puede entender como Formación por Competencias al proceso educativo que se dirige conscientemente a realizar las acciones, por parte de los planificadores, de los orientadores y de los educandos, que garanticen su formación. Dicho proceso adopta las características metodológicas que responden a los retos antes explicados.

Esto requiere –como se ha explicado– seleccionar previamente, las situaciones-problema, en progresión ascendente de complejidad y diversidad, que impliquen necesariamente, para su comprensión y solución, los conceptos y teorías que se deben aprender, o sea, que el aprendizaje de la ciencia y de las herramientas, se subordina, a la lógica de la solución de problemas de la vida cotidiana y del trabajo, en cada unidad didáctica (en cada clase, en cada tema, asignatura, eje, disciplina, etcétera).

En todos los momentos se le exige a los orientadores la comprensión y explicación de cada situación problema –de naturaleza social, real– cuya solución se aborda con las acciones que se orientan; pero aún más, se les exige la comprensión y explicación de los valores y sentimientos presentes y la gama

de otras situaciones-problema de la vida y del trabajo que pudiesen resolverse con los contenidos aprendidos.

¿Cómo instrumentar la educación de valores, sentimientos, actitudes, etc., a través de actividades formativas?

Ante todo, con el ejemplo personal del educador –y, de los bibliotecarios como parte de del equipo de orientadores– ante las más disímiles situaciones que se producen en los escenarios y momentos del aprendizaje; no obstante, existen alternativas para abordar la formación de estas cualidades de la personalidad como por ejemplo, el siguiente procedimiento:

1. Se seleccionan o se diseñan situaciones de aprendizaje (individuales o en equipos) con situaciones-problemas cuya solución haga que los alumnos tengan que tomar decisiones basadas en los valores actitudes y sentimientos que se desea formar, referidos a la ética, estética, a la protección del medio ambiente y el uso racional de los recursos, a la biodiversidad natural o social, inclusividad, solidaridad, etcétera.

Por ejemplo. Se tienen limitados recursos para dar servicios, y se tiene un grupo de usuarios, que están menos necesitados, pero que están más cercanos y tienen mejores condiciones físicas y tecnológicas para trabajar con ellos; por otra parte, se tiene otro grupo de usuarios, más necesitados, pero que viven, estudian o trabajan en una zona más alejada y con menos condiciones de comodidad para trabajar. La situación de aprendizaje coloca al educando en la disyuntiva de decidir a qué grupo de usuario debe atender prioritariamente con los limitados recursos que posee.

2. Previo a colocar a los educandos en esas situaciones-problema, se les explican las cualidades humanas y conductas correspondientes, mediante ejemplos –se pueden utilizar recursos motivacionales como filmes, multimedia, etc., con situaciones en las que la conducta humana evidencia la presencia de esos rasgos–; se le orienta el estudio independiente (en ambientes adecuados, por ejemplo las bibliotecas), de situaciones y conceptos relativos a esas cualidades y conductas humanas, y se lleva a debate, valorando colectivamente las conductas positivas y negativas relativas a las cualidades deseadas.
3. Se orienta la realización, individual o en equipos, en los medios de enseñanza o en el hogar, de trabajos, sobre las situaciones de aprendizaje

seleccionadas o diseñadas, donde a los educandos les surja la necesidad de decidir sobre alternativas de acciones, basadas en los criterios educativos deseados (éticos, estéticos, ideológicos, políticos, económicos, legales, etcétera).

Estos trabajos, en muchas ocasiones pueden ser realizados en forma individual o colectiva en los espacios, que las bibliotecas deben tener preparados, y con la información necesaria, que se puede tener a mano para el servicio, si hubiese una buena coordinación entre el cuerpo docente y las bibliotecas.

4. El resultado de los trabajos se lleva, nuevamente, a análisis colectivos donde cada alumno y grupo de alumnos aprenden de los trabajos de los demás, se contrastan los juicios de valor, y se trata de llegar a consenso.
5. Debe quedar claro para los alumnos, desde el comienzo, que pueden ser reprobados, por alguna inconsistencia educativa, aun cuando haya cumplido los requisitos para aprobar el objetivo instructivo.

Sobre el nivel de asimilación de las competencias

Es importante tener en cuenta que existen diferentes niveles de asimilación en el aprendizaje de las competencias, que todos son necesarios, pero que unos son estadios intermedios en el dominio de las acciones que la conforman y de las cualidades humanas con las cuales se deben realizar. El nivel de asimilación es grado de dominio de la competencia integradora. Los grados fundamentales pueden ordenarse ascendentemente desde un nivel de dominio mínimo, hasta que la competencia se forma e interioriza en forma de acción mental. Se han identificado los siguientes niveles de asimilación:

- a) Nivel de familiarización. El educando solo es capaz de re-conocer, enumerar, nombrar, enunciar, las características de las acciones, conceptos, procedimientos, objetos de estudio aunque todavía no sepa siquiera reproducir las acciones que constituirán habilidades. Es propio de los primeros contactos del aprendiz con las situaciones de aprendizaje y los contenidos. Jamás podría ser un objetivo final y, por tanto, para evaluar la formación final de una competencia, no tiene sentido hacer preguntas que impliquen solamente este nivel de aprendizaje.

- b) Nivel de reproducción. Es también un nivel transitorio de aprendizaje, ya que el educando solo consigue repetir correctamente las acciones y las definiciones de los conceptos, en iguales condiciones, pero aún no es capaz de utilizar las acciones aprendidas para solucionar problemas diferentes en otras situaciones. La enseñanza tradicional usualmente se queda en este nivel de asimilación, debido a la enseñanza memorística, pero en la Formación por Competencias se aspira, al menos, a conseguir un nivel productivo de asimilación de los contenidos invariantes (la competencia). Al igual que el nivel de familiarización, cuando se quiere evaluar si se ha formado la Competencia, no tiene sentido hacerlo preguntando de modo que el alumno reproduzca lo que sabe, pues puede saberlo, pero no saber hacerlo y esta es solo una finalidad intermedia del proceso educativo.
- c) Nivel de producción. También llamado de aplicación, el educando es capaz de ejecutar la acción, correctamente, en contextos diferentes, dominando la invariante de la competencia para distintas situaciones, es decir, que puede transferir el aprendizaje a otras situaciones, a partir de premisas conocidas, o desconocidas, y será capaz obtener un buen resultado aun cuando deba conseguir, por sí mismo, algunas condiciones necesarias. Es el nivel más común como objetivo final de las asignaturas, módulos, etc. del procesos educativo y, lógicamente si lo que se pretende es que se forme la competencia a nivel de la acción, entonces la forma de evaluar si el objetivo e ha cumplido no debe ser otra que colocar al educando en una situación de aprendizaje diferente y solicitarle que realice las acciones correspondientes y evidencia los valores, sentimientos y actitudes en su realización. Rara vez este nivel de asimilación se evalúa con un examen de “papel y lápiz” salvo que las competencias que se pretendan evaluar sean de escritura.
- d) Nivel de creación. En el nivel creativo de asimilación, el educando ya es capaz de abordar la solución de los problemas, empleando una combinación integral y flexible de competencias, ajustadas a las exigencias de la situación problema, en la cual, pueden estar ausentes condiciones que él mismo se encargará de crear. El producto de la creación debe ser nuevo, al menos para el aprendiz, aunque no necesariamente para los orientadores.

Es el nivel final de un período de estudio al que se aspira con el enfoque de Formación por Competencias.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje en el enfoque de formación por competencias

Los métodos de enseñanza en la Formación por Competencias se caracterizan porque la actividad de los educandos es participativa –no pasiva o de escucha y anotación–, de solución de problemas, predominantemente en forma grupal (para desarrollar, los valores y sentimientos vinculados a la sociedad y a las demás personas, tales como solidaridad, inclusión, pluralidad, búsqueda del consenso, disposición a compartir el conocimiento, etc., y están dirigidos a desarrollar la capacidad de pensamiento crítico de educando, su iniciativa, flexibilidad y creatividad, así como la responsabilidad e independencia en su actuación.

En este enfoque, los métodos laborales y profesionales y los métodos de la investigación orientados a la solución de problemas, que se utilizan en los ambientes reales tienden a ser empleados directamente como métodos de enseñanza (incluso en los escenarios y ambientes reales) rompiendo la barrera artificial que crea habitualmente la simulación en escenarios académicos.

Como se ha destacado antes, el método de la investigación-acción (IA), dentro del contexto del paradigma de la investigación cualitativa, se corresponde con el enfoque transdisciplinar que requiere la Educación para el Desarrollo Sostenible, por lo que los procesos educativos deberán incorporar su enseñanza y empleo, con mayor fuerza.

Este método constituye una vía excelente para eliminar la dicotomía teoría-práctica y sujeto-objeto de investigación, característicos de la investigación tradicional en el campo de la educación, ha señalado González Maura (2000:5).

¿Qué características diferenciales tiene este método?

- El nuevo conocimiento se obtiene como resultado de la acción misma de solución de los problemas; no pretende establecer de antemano los parámetros para garantizar la «objetividad» del resultado, ni su generalización como ley o teoría.

- La solución del problema se realiza en forma grupal o colectiva, con participación de diferentes actores, en diferentes roles, mediante el debate abierto. Así, el conocimiento que se obtiene tiene un grado menor de subjetividad, ya que no es estrictamente individual; las ideas se contrastan entre sí y se validan en la práctica de la solución del problema. La validez de los resultados se establece en la medida en que los problemas quedan resueltos con calidad y los participantes pueden explicar cualquier aspecto del proceso con lo cual se evidencia, además el aprendizaje que ha tenido lugar.
- La comunidad humana del escenario o medio donde se presenta el problema, y que constituye objeto de la investigación, se involucra en la misma, y el (los) investigador(es) se integra(n) al grupo como uno más, actuando como orientador(es) de los análisis, aportando una cierta forma metodológica a la acción, pero cuidando que el control vaya pasando hacia el propio grupo (facilitando su futura independencia). El investigador propicia el debate y la acción, buscando la toma de conciencia reguladora de la acción por parte del grupo.

Por otra parte, los métodos de trabajo en grupo:

- Mejoran cualitativamente las relaciones interpersonales, la comunicación y la integración.
- Incrementan la motivación hacia el aprendizaje.
- Propician el dominio de las formas de cooperación.
- Facilitan el control y evaluación, de lo que se aprende, por la co-evaluación.
- Propician que cada miembro del grupo, transfiera sus conocimientos y experiencias, y enriquezca así la enseñanza y el aprendizaje propio y de los demás.
- Confrontan diferentes puntos de vista, lo que contribuye a reforzar los conocimientos, a desarrollar la argumentación y la búsqueda del consenso.
- Agilizan la identificación, formulación y solución de los problemas.
- Acentúan la identidad o cultura y el sentido de pertenencia.
- Mejoran el clima psicológico.
- Aumentan el compromiso con tareas y objetivos.

En el trabajo en grupos se presentan tendencias o desviaciones para cuya corrección deben estar preparados los orientadores -incluidos los profesionales y técnicos de las bibliotecas escolares y académicas- para poder contribuir a revertirlos y encauzarlos en la formación de las competencias adecuadas:

- Conflictos.
- Rasgos de egoísmo o individualismo.
- Poca claridad en objetivos y tareas.
- Diferencias de lenguajes.
- Inadecuados ejemplos personales.
- Esquematismo.
- Autoridad cuestionada o estilos de dirección o liderazgo inadecuados a las situaciones.
- Inadecuada distribución del trabajo.
- Falta de motivación.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación por competencias

La evaluación del aprendizaje, así como la evaluación de la calidad del trabajo de los orientadores y la evaluación de la institución educativa en el cumplimiento de su función primordial, concretan una función esencial de la dirección de cualquier proceso educativo: la regulación de la calidad de todo el sistema de educación, combinando adecuadamente el control interno o autocontrol y el control externo por terceros, y permite orientar los ajustes y modificaciones, según el transcurso y sus resultados, para su perfeccionamiento.

La evaluación del aprendizaje, en el contexto de un enfoque de Formación por Competencias tiene la finalidad especial de velar por que el nivel de asimilación de los contenidos sea, al menos, productivo, y no simplemente reproductivo. Esta evaluación debe hacerse -como se ha mencionado antes- a través de situaciones-problema, nuevas para los educandos, que deben ser resueltas a través de acciones en las cuales se ponen en evidencia las competencias formadas. El alumno debe demostrar que es capaz de enfrentarse a problemas nuevos para él, en situaciones no conocidas, aunque disponga de todos los elementos necesarios para su solución y que sus soluciones evidencian la presencia de los valores, actitudes y sentimientos adecuados.

El enfoque de Formación por Competencias, se apoya, sobre todo, en una evaluación de sistemática (integral, constante, durante todo el proceso formativo), a través del análisis crítico y valorativo de la calidad de las acciones que el alumno o los grupos realizan en las propias situaciones de enseñanza-aprendizaje, en la solución de problemas, donde los educandos van poniendo en evidencia el nivel de asimilación alcanzado de las competencias. La evaluación permanente, debe ocurrir en cualesquiera de los escenarios y momentos del aprendizaje, en las actividades laborales, investigativas (escenarios multi, inter y transdisciplinarios) o de aula, y además, deben intervenir en ella no solo los orientadores sino también el evaluado (auto-evaluación) y otros aprendices (co-evaluación).

Las bibliotecas, como uno de los escenarios fundamentales en los cuales debe transcurrir el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben también realizar una evaluación de la actividad de los grupos y alumnos e interactuar con otros orientadores del proceso, para producir una evaluación integral. De hecho, la biblioteca es escenario para todos los niveles de asimilación de las competencias, tanto cuando la información se usa para realizar el trabajo independiente individual como cuando se realizan actividades grupales. Lo decisivo es que las bibliotecas no se consideren como una entidad aislada del proceso educativo sino que se tome conciencia de que sus espacios y las actividades de búsqueda, análisis y generación de información que los educandos realizan en ellas, es parte consustancial del proceso educativo y debe, como tal, integrarse a la actividad de los demás orientadores, así como ser planeada y evaluada y su evaluación integrada a la que se obtiene en otros escenarios.

El predominio de la evaluación de tipo sistemático reduce la necesidad de hacer cortes evaluativos, garantiza que los orientadores, y los propios educandos, tengan criterios evaluativos durante todo el proceso educativo y así puedan ir corrigiendo las posibles insuficiencias o desviaciones; no obstante, ello no implica que se desechen determinadas formas de evaluación parcial o final, de hitos o momentos importantes en el aprendizaje.

La evaluación cualitativa que se realiza durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, no debe convertirse en una serie de evaluaciones que se suman, se restan, se promedian, etc.; lo más importante es la evaluación (no la calificación, aunque esta sirva de indicador) de la calidad y la plenitud de las acciones, como indicador de la presencia de competencias formadas. Si se quisiera, no obstante asignar cantidades a la calidad alcanzada por los educandos,

está cantidad debería ser no un promedio, que constituye una abstracción que puede no reflejar ninguna cualidad real sino, en todo caso, pudiera servir como “medida” la moda aritmética, o sea, la calificación que más se ha repetido durante el proceso y que caracteriza el nivel alcanzado de modo más permanente y cualitativos que el educando va obteniendo durante el proceso.

Conclusiones

El siglo XXI, en sus aspectos positivos, se ha caracterizado por una toma de conciencia sobre la necesidad de construir Sociedades del Conocimiento sobre la base de una Educación para el Desarrollo Sostenible y la importancia de la participación en este propósito de las comunidades, las redes, los grupos humanos, de la posibilidad de intercambiar mucha información útil al desarrollo humano, residente no solo en documentos y en su contenido cognoscitivo, sino en el soporte vivo, que son las personas, cuya experiencia compleja aporta también actitudes, valores, sentimientos, de alto valor sinérgico para alcanzar metas comunes a través de diversas formas de colaboración. El rol de la Ciencia en este siglo se subordina a ese propósito y asume el compromiso de brindar una visión compleja y transdisciplinar de la realidad, para lo cual debe reforzar su paradigma cualitativo y vinculado a la solución de los problemas sociales.

Las asociaciones representantes de las instituciones de información y de sus profesionales y técnicos han definido el nuevo rol que les corresponde en las transformaciones que exige la contemporaneidad y han definido sus funciones como luchadores contra todas las formas de analfabetismo, democratizadores de la información, creadores de opinión y gestores educativos. Estas nuevas funciones requieren una formación diferente, un cambio de actitudes y disposiciones, una nueva motivación y una fuerte base de valores y sentimientos humanos.

Las Competencias (humanas, laborales, profesionales) se han conceptualizado como las cualidades humanas que permiten una visión integral y transdisciplinar de los componentes esenciales de la educación. Los conocimientos, habilidades, motivaciones, actitudes, valores y sentimientos, se imbrican en ellas y se constituyen en integraciones, contextualizadas, que garantizan el

éxito de la participación humana en su propio desarrollo (sostenible), tanto cognoscitiva como afectivamente.

La Formación por Competencias, por tanto, se asume como la estrategia de dirección del proceso educativo, desde la planeación hasta la evaluación. El enfoque holístico de la Educación, que se requiere para dar respuesta a los retos contemporáneos, se traduce en una serie de atributos diferentes de los modelos tradicionales de enseñanza y que se han estado sugiriendo en este trabajo, algunas con más profundidad que otras.

La respuesta a la pregunta sobre quiénes, cómo, cuándo y para qué, intervienen en esta transformación educativa de los profesionales –incluidos los de la información y la comunicación–, es esencial para comprender que este proceso es mucho más que meramente técnico, pedagógico o didáctico; en él se define la estructura de poder sobre las decisiones y se producen los juicios de valor (¿hacia dónde debe ir encaminada la profesión? ¿a qué segmentos de la sociedad, o del mercado, deberán responder las cualidades y prioridades de los nuevos profesionales y técnicos? ¿qué competencias, valores y sentimientos –científicos, sociales, religiosos o políticos– deberán caracterizarlo?). Ello incluye la dinámica del estatus de los diferentes actores, su futura participación en el proceso educativo, e incluso sus necesidades de auto-superación para poder dar respuesta, como educadores, a las exigencias que este tipo de formación establece.

El enfoque dialéctico y holístico contemporáneo de la Educación, basado en la Formación por Competencias, en el campo de la Información, requiere un esfuerzo organizado, institucional e interinstitucional, tanto para la formación de los profesionales como para establecer un sistema de evaluación de la calidad. Existe ya una base –aún insuficiente– para el tratamiento de indicadores o criterios de medida para la evaluación curricular, institucional y para la evaluación de docentes y directivos, así como sobre los procedimientos adecuados para ello, pero el tratamiento de ese tema trasciende el propósito del presente trabajo.

En la declaración final de la Conferencia de 1998 sobre la Educación Superior, se señaló (:13):

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los

docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y, no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje...

Ese será el rol que corresponda a los presentes y futuros directivos en el campo de la educación para los profesionales de la información, con la vista puesta en la construcción de la Sociedad del Conocimiento (o de la Educación).

Todo parece indicar que el “qué se debe hacer” ya está bastante claro y difundido, y las fuertes corrientes de espacios (físicos y virtuales) para compartir conocimiento, las estrategias de alfabetización informacional que van haciendo época, así lo atestiguan. Sin embargo, el momento, en lo que a la formación del nuevo profesional se refiere, parece reclamar una profundización en el “cómo se debe hacer” para que se formen efectivamente y se consoliden las competencias que se requieren en los nuevos profesionales y técnicos. Cuáles son los caminos que pueden hacer la diferencia, tanto en la planeación, como en la organización y realización de los procesos formativos y, por supuesto en la evaluación de la calidad (no solo del aprendizaje sino, de los procesos mismos y de sus actores, individuales e institucionales) (Núñez Paula, 2012:20).

IANP - 2016/05/16

Referencias

- 1er Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas (2004): programas de acción alternativa desde Latinoamérica para la sociedad del conocimiento. Buenos Aires, 26 al 28 de agosto. Disponible en: <http://www.bibliosperu.com/sitio.shtml?apc=Bf11-&x=791451>
- Conferencia Mundial para la Educación Superior (1998, octubre). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París. Publicado por la Universidad de Antioquia.
- González Maura, Viviana (2000, abril). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. Ponencia presentada en el *I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores*, Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, Brasil, del 17 al 19 de abril. 7p. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/gonzalezmaura.htm>
- Morín, Edgar; Emilio Roger Ciurana; Raúl Domingo Motta (2006). *Educación en la era planetaria*. Ed. Gedissa. Barcelona. 140 p.

- Naciones Unidas (2012). Conferencia Mundial de la ONU sobre Desarrollo Sostenible Río+20. 20-22 de junio de 2012. *El futuro que queremos*. 16p. Disponible en: http://www.un.org/es/sustainablefuture/pdf/spanish_riomas20.pdf
- Núñez Paula, Israel A. (2007). Gestión Humana o de Personas en la construcción de las sociedades del conocimiento. *ACIMED*. Vol. 16. No. 3. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol16_3_07/aci10907.html
- Núñez Paula, Israel A. (2012, noviembre). Enfoque de Formación por Competencias del profesional de la información del siglo XXI. *Conferencia en el Primer Congreso (GID) Gestión para la Información y la Documentación. Capital Humano, Innovación y Calidad: un momento para el cambio*. Santiago de Cali, noviembre 7 al 9. Disponible en: <http://www.icesi.edu.co/eventos/index.php/gid/2012/paper/view/963/111>
- Samoilovich, Daniel (1996, noviembre). La Universidad en la Sociedad de la Información. Ponencia presentada en la *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior de América Latina y del Caribe*. Ciudad de la Habana, 20 de noviembre. 17 p.
- UNESCO (2005). UNESCO World Report. *Towards Knowledge Societies*. París: UNESCO Publishing. Disponible en: <http://www.unesco.org/publications>
- UNESCO (2006). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). *Plan de Aplicación Internacional*. 36p. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>
- UNESCO (2007a). Doc. 34 C/4. *Estrategia a Plazo Medio para 2008–2013*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999s.pdf>
- UNESCO (2007b). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). *El decenio en pocas palabras*. 10p. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629s.pdf>

URL

- Núñez Paula, Israel A. (2016). Rol de las Bibliotecas en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Enfoque holístico, transdisciplinar, e histórico-cultural de la educación de competencias sociales y profesionales. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/303910158_Papel_de_las_Bibliotecas_escolares_y_academicas_en_la_Educacion_para_el_Desarrollo_Sostenible_EDS_Enfoque_holistico_transdisciplinar_e_historico-cultural_de_la_formacion_de_las_competencias_sociales_y

