



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

Francisco Javier Llano Ochoa¹; Víctor Alexander Yarza de los Ríos²

Recibido: 9 de mayo 2017 / Aceptado: 22 de noviembre de 2017

Resumen. El objetivo del presente artículo es explorar las teorías implícitas sobre la pedagogía implementadas por los formadores del *Programa de Cultura Informacional* (PCI) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia. A través de la metodología de estudio de caso se analiza la práctica educativa de la biblioteca desde el *Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía* (CCNP), demostrando la existencia de una *Teoría Implícita Transmisionista* caracterizada por: origen, naturaleza, función y cambio. Dichos aspectos admiten una interpretación detallada a partir de las voces y razonamientos que hacen los formadores sobre su práctica educativa. Los resultados muestran que la instrucción y la transmisión de conocimientos en las prácticas educativas de la biblioteca se alejan de una reflexión pedagógica, poniendo de manifiesto la necesidad de consolidar la dimensión pedagógica de los formadores, a través de una intervención que contemple los elementos relacionados con la creación de espacios de formación, que contribuyan a estimular los mecanismos de reflexión necesarios en la actividad educativa de la biblioteca, para la construcción de una cultura informacional.

Palabras clave: Teorías implícitas; Educación; Pedagogía; Práctica educativa; Biblioteca universitaria.

[en] The existence of implicit pedagogical theories among the Information Culture Program (ICP) instructors at the Sistema de Bibliotecas of the Universidad de Antioquia

Abstract. The present article sets out to explore the existence of implicit pedagogical theories among the *Information Culture Program* (ICP) instructors at the Sistema de Bibliotecas of the Universidad de Antioquia. Using a case-study approach, the pedagogical practices at the library are analyzed. Moreover, the *Narrative-Conceptual Pedagogical Framework* (NCPF) serves as a theoretical vantage for the conceptualization of the data. The results show that both instructional and knowledge transmission practices at the Central Library are not pedagogically-driven. This points to a need to consolidate a pedagogical mindset among instructors through the creation of suitable spaces for reflection capable of laying out the foundations of an informational culture.

¹ Universidad de Antioquia. Departamento de Bibliotecas

E-mail: francisco.llano@udea.edu.co

² Universidad de Antioquia. Facultad de Educación

E-mail: victor.yarza@udea.edu.co

Keywords: Implicit theories; education; pedagogy; educational practice; University Library.

Sumario. 1. Introducción. 2. Referentes teóricos. 3. Metodología de la investigación. 4. Resultados de la investigación. 5. Conclusiones y proyecciones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Llano Ochoa, F. J., Yarza de los Ríos, V.A. (2017) Teorías implícitas sobre la pedagogía de los formadores que orientan la práctica educativa en el Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, en *Revista General de Información y Documentación* 27 (2), 409-432.

1. Introducción

El Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia a través del Programa de Cultura Informacional³ (en adelante PCI) tiene, entre otras, una función educativa, enfocada a la alfabetización informacional de los usuarios, lo que supone una responsabilidad mayor a la de atesorar conocimientos y escritos valiosos. Para lograr dicho cometido, se requiere necesariamente que los formadores posean conocimientos pedagógicos. Sin embargo, al indagar por la formación pedagógica de quienes deben dirigir la función educativa de la biblioteca, de los 13 formadores entrevistados, 11 de ellos indicaron que durante su formación profesional no recibieron formación en pedagogía ni en didáctica, lo que permite prever que el perfil de los formadores carece de formación pedagógica congruente con la necesidad de conocimientos para el desarrollo una práctica educativa.

Bajo esta realidad, la práctica educativa de la biblioteca revela una dimensión técnica o instrumental, con algunas excepciones de formadores que han dedicado más tiempo a su formación, específicamente en didáctica sobre el uso de recursos tecnológicos para la gestión de la información. Aunque existen cambios en los discursos y orientaciones hacia entornos virtuales, no se procura una

³ Es un programa de formación a través del cual se ofrecen diferentes cursos con el objetivo de que los usuarios adquieran habilidades para reconocer cuándo se necesita información académica y científica, y que desarrollen la capacidad para buscarla, encontrarla, evaluarla y utilizarla eficazmente, por medio de las tecnologías de acceso a la información y al conocimiento. Para lograr este objetivo, el Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas ofrece los siguientes cursos permanentes: Nivel de Formación I: Inducción al Sistema de Bibliotecas, sus colecciones y servicios de información. Con este curso se informa a los usuarios sobre los recursos y servicios de información disponibles en el Sistema de Bibliotecas, para que logren un mayor aprovechamiento de los mismos en beneficio de sus procesos académicos y de investigación.

Nivel de Formación II: Búsqueda de Información Documental en Bases de Datos Bibliográficas. En este nivel de formación procuramos que los usuarios mejoren sus competencias en la búsqueda, manejo, uso y evaluación crítica de la información académica, técnica y científica, y aprendan a manejar las Bases de Datos Bibliográficas de su área disciplinar.

Cátedra Ci3: Cultura Informacional para la Investigación y la Innovación. Este es un nivel de formación avanzado con el cual buscamos que los usuarios desarrollen competencias y habilidades informáticas e informacionales para la gestión de la información académica y científica en procesos de investigación y de innovación.

Desarrollo de Habilidades Digitales e Informacionales para Bibliotecarios. Este curso ofrece al personal del Sistema de Bibliotecas la capacitación necesaria en el campo de las competencias digitales e informacionales para contribuir al mejoramiento de sus funciones bibliotecarias.

transformación en sus prácticas y discursos pedagógicos, la realidad educativa de la biblioteca muestra que poco se ha avanzado en la superación de este problema que afecta la cultura de la información.

No obstante, a pesar del establecimiento de un dispositivo de enseñanza para la Alfabetización Informacional de los usuarios y la incorporación de las TIC en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, las prácticas educativas parecen estar sujetas a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen los formadores del PCI, y no corresponden a la evolución pedagógica y epistemológica actual.

De esta manera, toma cuerpo la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las teorías implícitas sobre la pedagogía que tienen los formadores del Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia para orientar sus prácticas educativas?

Para responder a la complejidad de esta pregunta se planteó el siguiente objetivo general: Comprender las teorías implícitas sobre la pedagogía que orientan las prácticas educativas de los formadores adscritos al Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, desde el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía. Al tiempo que se formularon dos objetivos específicos: el primero, reconocer los planteamientos comunes, transversales y distintivos sobre la pedagogía que expresan los formadores del PCI, y el segundo, establecer relaciones entre las teorías implícitas identificadas en los formadores y los aportes de un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (CCNP).

2. Referentes teóricos

2.1. Las teorías implícitas

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

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

adaptativa creando sus propios modelos representacionales del mundo. Por el contrario, “adquirimos buena parte de nuestras representaciones cotidianas, incluidas las que se refieren a los aprendizajes y a la enseñanza, de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones” (Pozo, et. al. 2006: 101). Estas formas de aprendizaje son producto de la actividad de un sistema cognitivo implícito y estarían, de hecho, en el origen de buena parte de nuestras representaciones intuitivas mediadas por la forma en que nos relacionamos con el mundo.

El modelo sugerido por Pozo, et al. (2006) para comprender las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los profesores (Tabla 1), reconoce cuatro dimensiones que favorecen el uso estratégico del conocimiento y permite aproximarnos de manera teórica y conceptual al contexto de las prácticas educativas de la biblioteca.

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

	REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS	REPRESENTACIONES EXPLÍCITAS
¿Cuál es su origen?	Aprendizaje implícito, no consciente.	Aprendizaje implícito, consciente
	Experiencia personal	Reflexión y comunicación social de experiencia
	Educación informal	Educación e instrucción formal
¿Cuál es su naturaleza? ¿Cómo funcionan?	Saber hacer: naturaleza procedimental	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa.
	Función pragmática (tener éxito)	Función epistémica (comprender)
	Naturaleza más situada o dependiente del contexto	Naturaleza más general o dependiente del contexto
	Naturaleza encarnada	Naturaleza simbólica, basada en sistemas de representación externa
	Activación automática, difíciles de controlar conscientemente	Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente.
¿Cómo cambian?	Por procesos acumulativos o de asociación	Por procesos asociativos pero también por reestructuración
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada
	No se abandona o se abandonan con mucha dificultad.	Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras.

De acuerdo con Pozo, et al. (2006: 100), las concepciones de los docentes “tienen su origen en buena medida por procesos de aprendizaje implícito” y son, asimismo, producto de la acción y del intercambio cotidiano. En este sentido, el formador de la biblioteca tiene una trayectoria cultural gracias a sus múltiples interacciones, no solo en su entorno cultural, sino en otros escenarios

socioculturales mediante los cuales estructura su saber implícito y sus propias percepciones, factores que configuran su identidad personal y profesional.

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

Por otra parte, se plantea el cambio de las representaciones implícitas ligadas a las regularidades del ambiente y condicionadas a la capacidad de adaptarse al contexto, lo que las hace difíciles de cambiar. Se trata de modelos mentales generados por la interacción constante entre una teoría implícita y la situación que la estimula. “Dado su carácter implícito, estos mecanismos producen cambios lentos, acumulativos, mediante una exposición repetida a esas estructuras ambientales” (Pozo et. al. 2006: 111). De esta manera se hace presente de modo explícito en la memoria permanente que se utiliza en situaciones particulares de modo automático e inconsciente. El éxito de este modelo mental automatizado, expandiría su uso a otras actividades permaneciendo aún inconscientes pero factibles en la reflexión.

3. Metodología de la investigación

3.1. Tipo de investigación

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

Desde este enfoque, se entiende la hermenéutica como una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la comprensión plena del sentido de la práctica educativa de la biblioteca desde las diferentes manifestaciones y concepciones sobre la pedagogía por las que transitan los formadores de la biblioteca.

El método “estudio de caso”⁴ fue utilizado como una estrategia de investigación dirigida a comprender las teorías implícitas sobre la pedagogía presentes en el contexto educativo de la biblioteca. Según Martínez Carazo (2006:106), el estudio

⁴ Suceso o aspecto social localizado en un espacio y un tiempo específicos, y que es objeto de interés de un estudio. (Galeano Marín, María Eumelia, 2004: 66).

de caso “es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado”.

El foco de análisis que permitió visualizar las relaciones entre pedagogía, educación y bibliotecología, se orientó desde un campo conceptual y narrativo de la pedagogía (Echeverri, 2009, 2015), logrando esclarecer las relaciones entre los hallazgos y la pregunta de investigación para enriquecer o ampliar el conocimiento previo sobre el funcionamiento de la práctica educativa de la biblioteca.

3.2. Muestra

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

Se utilizó el muestreo intencionado en el que los formadores aceptaron de manera voluntaria su participación en esta investigación y estuvieron dispuestos a proporcionar la información requerida para este estudio. La muestra estuvo constituida por 13 formadores de una población total de 14 formadores del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia que hacen parte del proceso de “Cultura Informativa” a quienes se les expuso la propuesta de investigación y se les solicitó el consentimiento informado. El tamaño de la muestra estuvo acorde con el estudio cualitativo y dependió de la saturación de la información, tal como se establece para este tipo de investigaciones (Patton, 2002). Con el propósito de expresar como varían las categorías de análisis de la teoría implícita transmisionista en términos de sus rasgos, se presenta en la Tabla 2 algunas características generales relacionadas con el conocimiento y experiencia de los formadores.

Tabla 2. Características de los formadores.
(Fuente: Datos provenientes de la investigación)

FORMADOR	TITULO PROFESIONAL	AÑOS DE EXPERIENCIA
Formador 1: AA	Bibliotecólogo	25
Formador 2: BV	Bibliotecólogo	10
Formador 3: CA	Bibliotecólogo, Especialista en gerencia de servicios de Información, Magister en ciencias de la Información	15
Formador 4: CG	Bibliotecólogo	2
Formador 5: DC	Licenciado en educación especial, Bibliotecólogo	8
Formador 6: FA	Psicólogo	14
Formador 7: FJ	Bibliotecólogo	9
Formador 8: HL	Bibliotecólogo Especialista en investigación social, Magister en educación	8
Formador 9: JA	Bibliotecólogo	1
Formador 10: JO	Ingeniero de sistemas	7

Formador 11: MP	Gerontólogo, Magister en Gestión del Conocimiento	25
Formador 12: PR	Bibliotecólogo	5
Formador 13: WC	Bibliotecólogo	7

3.3. Fuentes e instrumentos de recolección de información

Para esta investigación se utilizaron diversas fuentes e instrumentos que contribuyeron a la recolección efectiva de información, como las guías de entrevista y los protocolos de observación.

Entrevista. La información se obtuvo a través de entrevistas abiertas y semiestructuradas, utilizando un protocolo de entrevista previamente diseñado, mediado por un conjunto de preguntas orientadoras, enmarcadas en los siguientes tópicos: experiencias en la práctica educativa, concepciones sobre la pedagogía, enseñanza sobre el uso de la información. Se realizaron 13 entrevistas en el lugar de trabajo de cada uno de los entrevistados, garantizando un espacio en condiciones adecuadas para establecer un diálogo fluido, tranquilo, y en un ambiente de empatía, confianza y respeto mutuo. Para el registro de la información se utilizó la grabadora y el cuaderno de notas. Los audios de las entrevistas fueron transcritos posteriormente con la ayuda de una auxiliar de la Biblioteca.

Grupo de Discusión. El grupo de discusión se realizó con los formadores que hacen parte del programa de “Cultura Informacional”. Para el desarrollo de esta técnica se utilizaron guías previamente diseñadas, y otros recursos que facilitaron el levantamiento y registro de la información (grabadoras, fotografías). Para el diseño de las guías se tuvo en cuenta la información recolectada mediante las entrevistas. Con esta técnica se logró realizar una descripción global desde lo intersubjetivo, de los conocimientos, comprensiones y significados acerca de la pedagogía, favoreciendo la reflexión sobre los planteamientos comunes, transversales y diferenciales en los participantes. “El objetivo fundamental del grupo consiste en lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo” (Martínez, 2004).

Observación Participante. La observación es la acción y efecto de poner la mirada para examinar de manera directa el fenómeno estudiado en su ambiente natural. “Observar consiste en utilizar los sentidos para contemplar de manera directa, detenida y sistemática la realidad circundante y el devenir de los acontecimientos tal cual suceden en la vida social” (Pedraz, 2014: 45). Se utilizó este tipo de observación para obtener información y comprender el comportamiento de los formadores en el ejercicio de su práctica. Es la técnica de recolección de información que permite al investigador hacer parte de la situación observada (Sanmartín, 2003: 146). Esta permitió concentrar la atención en el fenómeno para lograr una mejor comprensión del mismo y registrar los acontecimientos que posteriormente fueron analizados. Por lo tanto, se conoció de manera directa los comportamientos, las actitudes y las

relaciones interpersonales que se producen en los procesos de formación del Programa de Cultura Informacional, y que se originan partir de las teorías implícitas que tienen los formadores acerca de la pedagogía.

3.4. Procedimiento para el análisis de los datos cualitativos

3.4.1. Sistematización de la información

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

Las categorías existentes que agruparon los códigos: origen, naturaleza, función y cambio, se definieron con base en el enfoque que utilizó el catedrático Juan Ignacio Pozo, de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, para estudiar las teorías implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. En este caso, para comprender las teorías implícitas sobre la pedagogía que orientan las prácticas educativas de los formadores del PCI del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia,

la codificación se realizó con el propósito de reunir enunciados o concepciones similares bajo un concepto o término que permitiera una clasificación común. “Aunque los acontecimientos o sucesos puedan ser elementos discretos, el hecho de que compartan características comunes y significados relacionados permiten ser agrupados” (Straus y Corbin, 2002: 112).

De esta manera, se definió un sistema de códigos descriptivos relacionados con los tópicos establecidos en los distintos instrumentos utilizados para la recolección de la información (Tabla 3) y a partir de los relatos que concedieron los formadores obtenidos en el trabajo de campo. La codificación se realizó utilizando la herramienta Atlas ti, que permitió transformar la información recolectada para darle sentido e interrogarla continuamente a través de la triangulación de las técnicas.

Inicialmente se asignaron 86 códigos que luego de una depuración se redujeron a 38 y, en algunos casos, se modificaron en función de las nuevas unidades de análisis que iban apareciendo. Este proceso de codificación llegó a la saturación después de la relectura de las transcripciones y no encontrar otra información que generara nuevos códigos. Una vez se tuvo codificado el material se elaboró un listado de los mismos con su significado que permitió la categorización en función de los rasgos de la teoría implícita (Tabla 3).

Tabla 3. Categorización de los datos cualitativos.
(Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los datos)

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA
Origen	Autoreconocimiento del formador	Postura del formador que le permite reconocerse desde la práctica.	22
	Conocimientos del formador	Todos los conocimientos y saberes sobre el objeto de enseñanza y las herramientas conceptuales y prácticas que emplea para el desarrollo de su práctica educativa.	169
	Estructura del PCI	Configuración y estructura del PCI que establece el funcionamiento de la práctica educativa en el sistema de Bibliotecas	12
	Limitaciones del formador	Factores educativos que inciden en el desempeño del formador	43
	Limitaciones del PCI	Factores estructurales del PCI que afectan las prácticas educativas de la Biblioteca	37
	Necesidades de aprendizaje	Condiciones o necesidades del sujeto en formación que determinan las demandas de los usuarios.	75
	Perfil del formador	Requisitos y competencias necesarias del formador para el desarrollo de su práctica educativa.	34
	Planificación de la práctica educativa	Organización de la práctica educativa que consiste en establecer los contenidos, estrategias y métodos para el desarrollo de la actividad.	24
	Práctica regida por reglas	Práctica educativa determinada por directrices administrativas	24
	Relación con los planes de estudio	Los contenidos que se desarrollan en la práctica educativa son acordes con los programas académicos que ofrece la Universidad.	18
	Rol del formador	La labor del formador en el proceso de enseñanza y aprendizaje para facilitar los aprendizajes significativos.	13
	Teoría implícita	Concepciones y representaciones de los formadores con relación a la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje.	150
	Tipo de discurso	Intención discursiva que orienta el ejercicio de la práctica educativa	22
Naturaleza	Concepción de formador	Comprensión que tiene el formador sobre su quehacer	25
	Concepción sobre aprendizaje	Manera en que se produce el proceso de aprendizaje en el usuario	31

	Concepción sobre cultura informacional	Concepción implícita que tiene el formador sobre el objeto de enseñanza del PCI, y que tiene efectos sobre el desarrollo de su práctica educativa	22
	Concepción sobre enseñanza	Toda representación implícitas que tiene el formador sobre la educación y que se expresa a través de la práctica educativa que realiza en el PCI	50
	Concepción sobre la formación	Son las representaciones que tiene el formador acerca de los efectos de su práctica educativa, en los aprendizajes de los usuarios	9
	Concepción sobre pedagogía	Conocimientos relacionados con el saber pedagógico desde las tradiciones pedagógicas	76
	Objetivos de formación	Propósitos del aprendizaje relacionados con el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento	32
	Habito	Comportamientos arraigados en las maneras de actuar con relación a la práctica.	10
	Importancia de la Alfabetización Informacional (ALFIN)	Expectativa frente al manejo integral de la información para el desempeño académico e investigativo	14
	Motivación por la práctica educativa	Deseo del formador por el ejercicio de su práctica.	17
	Sentido de la práctica educativa	Significado que se da al acto educativo	70
	Teoría implícita	Concepciones y representaciones de los formadores con relación a la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje.	150
Función	Alfabetización informacional	Objeto de enseñanza y formación del programa de cultura informacional	112
	Enseñanza sobre el uso herramientas	Práctica educativa del formador orientada desde la utilización de herramientas tecnológicas e informáticas, como objetivo de enseñanza.	86
	Estrategias de enseñanza	Camino escogido para lograr los objetivos de enseñanza.	87
	Evaluación del aprendizaje	Valoración del proceso de aprendizaje como resultado de la práctica educativa.	50
	Estructura del PCI	Configuración y estructura del PCI que establece el funcionamiento de la práctica educativa en el sistema de Bibliotecas	12

	Evaluación de la práctica educativa	Concierne al seguimiento y evaluación de la práctica educativa que realiza en la biblioteca.	26
	Función educativa de la biblioteca	Proceso misional de la Biblioteca Universitaria	14
	Necesidades de aprendizaje	Condiciones o necesidades del sujeto en formación que determinan las demandas de los usuarios.	75
	Práctica instruccional	Práctica educativa desarrollada a través de la instrucción sobre el manejo de herramientas y recursos de información.	95
	Teoría implícita	Concepciones y representaciones de los formadores con relación a la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje.	150
Cambio	Aprendizaje colaborativo	Se refiere a la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo	6
	Aprendizaje para toda la vida	Experiencia de aprendizaje que permite que el saber aprendido sea significativo para el sujeto en términos de sus expectativas académicas, formativas, profesionales y hacia la construcción de toda su experiencia	18
	Evaluación de la práctica educativa	Concierne al seguimiento y evaluación de la práctica educativa que realiza en la biblioteca.	26
	Evaluación del aprendizaje	Valoración del proceso de aprendizaje como resultado de la práctica educativa.	50
	Impacto de la práctica educativa	Efectos que produce el ejercicio de la función educativa en el aprendiz.	33
	Motivación por la práctica educativa	Deseo del formador por el ejercicio de su práctica.	17
	Relación pedagógica	Interacción que se establece entre el formador, el objeto de enseñanza y el aprendiz.	36
	Sentido de la práctica educativa	Significado que se da al acto educativo	70
	Transformación de la práctica educativa	Modificaciones de la práctica educativa que se producen a través de la trayectoria y experiencias del formador.	32
	Valoración de la información científica.	Reconocimiento de la información científica para la producción de nuevo conocimiento.	18
	Vocación de formador	Aquí la motivación aparece como un rasgo o atributo vinculado a la práctica educativa del formador que goza enseñando.	5

3.5. Procedimiento metodológico

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

3.6. Conceptualización

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

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

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

La entrevista, el grupo focal y la observación estuvieron guiados por los objetivos y por la pregunta de investigación, lo que permitió que el proceso de interpretación se realizara con atenta consideración y de manera reflexiva para otorgar sentido a los datos para llegar al conocimiento sobre el objeto de esta investigación.

3.7. Recolección de la información

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

Las entrevistas fueron programadas y realizadas en los puestos de trabajo de cada uno de los formadores con una participación de 13 formadores. El grupo focal se desarrolló con la participación de 11 de los formadores que realizan las prácticas educativas de la biblioteca. Así mismo se realizaron cinco observaciones que permitieron interactuar directamente con las prácticas educativas. La triangulación de estas técnicas permitió observar el objeto de estudio desde varios puntos de vista diferentes (Figura 1).



Figura 1. Triangulación de técnicas de recolección de información
(Fuente: Elaboración propia)

3.8. Análisis de la información

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

El análisis de los datos se efectuó mediante un sistema de categorías definido para este proceso investigativo y utilizando el programa de análisis de datos cualitativos asistidos por computador Atlas ti, con la creación de una Unidad Hermenéutica (UH) que permitió asociar códigos con citas de texto para transformar y conceptualizar los datos en un análisis significativo (Figura 2).

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

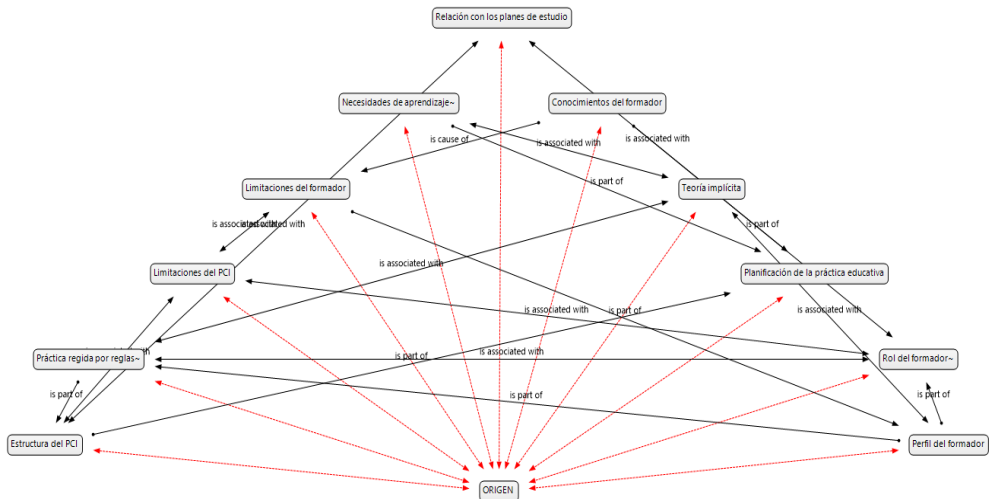


Figura 2. Ejemplo codificación Software - Atlas ti.
(Fuente: Datos provenientes del análisis de la información)

4. Resultados de la investigación

El Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia está conformado por un grupo de profesionales en ciencias de la información y áreas afines con experiencia en la enseñanza de competencias informacionales (Tabla 2. Características de los formadores). A partir del análisis de la información en este proceso investigativo se observó diferentes niveles de actuación en cada una de las prácticas educativas de los formadores. De esta manera, se logró identificar la existencia de una *teoría implícita transmisionista* que se materializa en la pluralidad de creencias, concepciones y supuestos profundamente arraigados que se convierten en el corpus de conocimiento del formador para el desarrollo de su práctica educativa en la biblioteca y que pueden ser interpretadas bajo el enfoque de las teorías implícitas sobre la pedagogía, como la perspectiva teórica que orienta esta investigación.

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

El análisis de las concepciones y representaciones de los formadores que estructuran la teoría implícita transmisionista, ofrece la posibilidad de encontrar respuestas coherentes con la pregunta de investigación. El enfoque desde el cual se ha circunscrito este trabajo proporciona un marco adecuado para hacer visibles los rasgos que constituyen la teoría implícita transmisionista a partir de los enunciados.

4.1. Teoría Implícita Transmisionista – TIT

Los formadores manejan un conjunto de conocimientos implícitos, habilidades y creencias para afrontar las prácticas educativas de la biblioteca. Se trata de una transmisión de saberes técnicos mediante el diseño instruccional, cuyo fin es desarrollar destrezas y competencias para el manejo de recursos de información, en síntesis, lograr una alfabetización informacional en los aprendices. En ese sentido, se puede postular que los formadores han construido una representación en torno a la función educativa de la biblioteca, en donde la alfabetización informacional resulta ser el objeto de enseñanza de la biblioteca. En la Tabla 4 se presenta un resumen de los rasgos esenciales de la *TIT* que es objeto de análisis, cuyos resultados se presentarán directamente en el texto dando un valor concreto a los testimonios presentados.

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

Teoría Implícita Transmisionista		
Categorías	Denominación	Rasgos
Origen	Sistema de aprendizaje implícito relacionado con las maneras como se incorpora el conocimiento implícito que posibilita el desarrollo de la práctica educativa de la biblioteca.	Conocimiento empírico Trayectoria en la práctica educativa Educación informal Autoaprendizaje del formador
Naturaleza	Condición que se expresa en concordancia con las contingencias que se presentan en la biblioteca universitaria.	Naturaleza situada Naturaleza procedimental Naturaleza automática
Función	Actividades mediadas por procesos regulatorios de la práctica y la mediación de los sistemas culturales de representación y el aprendizaje implícito de los formadores.	Función pragmática (tener éxito) Práctica por emulación (imitación)
Cambio	Procesos cognitivos que generan resistencias al cambio pero también permiten construir nuevas formas de representar la propia realidad que se produce a través del conocimiento explícito.	Dificultades para el cambio Posibilidades de cambio

4.2. Dificultades

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

Se deduce que la práctica educativa de la biblioteca aún es carente de una reflexión pedagógica. Esto se aprecia en CA, al señalar que “porque nuestra tarea sólo está en la parte de la instrucción, pero en la parte de cultura, la parte de cómo llegarle a los usuarios, aparte de eso, les integro lo que es la pedagogía, ahí falta mucho. Tenemos un problema en la cultura informacional, pero la gente no está inmersa en un proceso cognitivo, en un proceso donde uno pueda decir que todo el proceso pedagógico se cumpla” (P3:17, CA: 048 Atlas ti). Se reconoce la limitación del formador en CA, cuando manifiesta: “una de las dificultades que yo tengo es que llego y explico algo, soy repetitivo con este cuento” (P3:41, CA: 102 Atlas ti). Lo que podría convertir a la práctica educativa de la biblioteca en un proceso operativo.

4.3. Posibilidades

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

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

La motivación que expresan los formadores frente a la práctica es un detonante de cambio que resulta de la fuerza de la estimulación de los formadores que recurren a aspectos motivacionales internos. “Me motiva mucho el hecho de que en la universidad se puedan dar cuenta de que existen herramientas académicas que puedan facilitar todo lo relacionado con el trabajo científico, con fuentes confiables, porque eso es básico acá en la universidad como institución académica” (P10:10, JO: 023 Atlas ti). Surge un interés que se transforma en una actividad de descubrimiento, siendo el aprendiz el sujeto que inspira el cambio. “Me motiva es que verdaderamente los estudiantes acepten, utilicen en lo que tiene que ver con las herramientas digitales académicas que hay aquí en la biblioteca” (P10:12, JO: 027 Atlas ti).

La mayoría de los formadores probablemente buscan maneras de transformar su sentido común de la práctica. Este enunciado apunta al cambio de la TIT: “uno tiene que ir completamente actualizado, por eso a mí de cierto modo a veces me

parece un poco complejo...” (P1:28, AA: 068 Atlas ti). En lo subjetivo de los formadores se abriga la esperanza de una práctica reflexiva, como en AA: “yo siempre trato de entregar, de dar como la importancia primero de la información de para que se están formando ellos y obviamente de esa práctica” (P1:82, AA: 019 Atlas ti). Pero fundamentalmente se demanda: “el conocimiento, las estrategias, ya las didácticas en clase, cómo lo vamos a desarrollar, las metodologías, la logística, la planificación, todo lo que yo tengo que hacer para poder dictar un curso” (P1:17, AA: 040 Atlas ti). Y, en efecto, producir un cambio de la TIT y, por supuesto, de la práctica educativa de la biblioteca.

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

4.4. Alfabetización informacional

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

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

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

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

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

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

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

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

Se encuentra también que la práctica educativa de la biblioteca está guiada por la propuesta de alfabetización informacional. “Desde las competencias de ALFIN que son las que se han establecido internacionalmente yo evidencio que están incluidas en el Programa de Cultura Informacional que es desde donde se ha ido retroalimentando lo que hay a nivel internacional y las competencias que ellos deben tener a nivel de educación superior y desde la formación en bibliotecas” (P9:29, JA: 072 Atlas ti).

Los enunciados anteriores demuestran la emergencia de una categoría relacionada con la alfabetización informacional que abarcaría de modo integral la enseñanza de las competencias para acceder y usar la información.

4.5. Interpretación conceptual de la Teoría Implícita Transmisionista

Asumiendo la presencia de una TIT en los formadores de la biblioteca universitaria, a partir de los resultados, se ha elaborado un esquema interpretativo basado en el modelo de análisis que plantea el profesor Juan Ignacio Pozo, para estudiar las teorías implícitas en su origen y naturaleza, y entender cómo funcionan y cómo cambian (Pozo, et. al. 2006). Este modelo ofrece importantes orientaciones para el acercamiento a una realidad tan compleja como es la práctica educativa de la biblioteca (Figura 3). Es preciso entonces relacionar cada uno de los rasgos que constituyen la TIT, vinculando de manera específica los resultados de esta investigación como acto reflexivo, en función de los referentes teóricos que la conducen. No obstante, este análisis posee una condición de ecuanimidad que reconoce el lugar del formador y su función en el PCI y en la biblioteca universitaria.

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

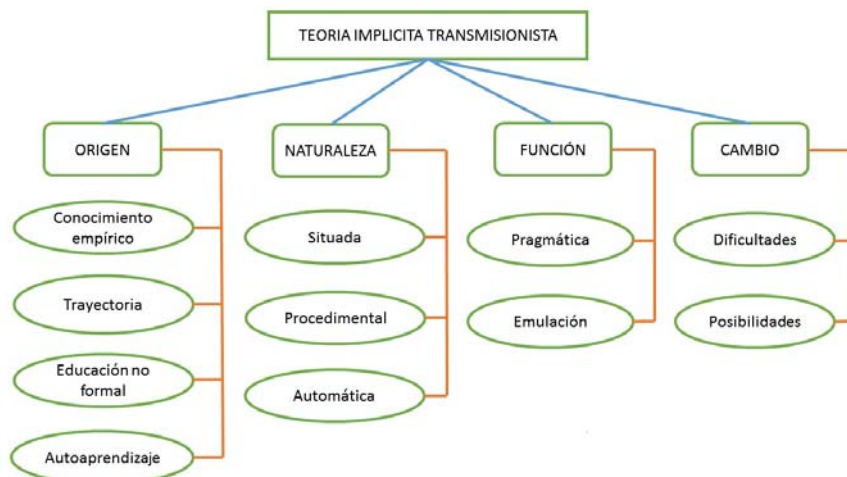


Figura 3. Esquema interpretativo de la Teoría Implícita Transmisionista
(Fuente: elaboración propia)

En la medida en que la práctica educativa de la biblioteca pasa a ser prescriptiva al destacar su carácter instrumental de forma relativa, la relación pedagógica entre el formador y el aprendiz siempre estará atravesada por el conocimiento personal de lo práctico, por la incertidumbre y la variedad de concepciones intuitivas que provocan condiciones desfavorables a los actos de enseñanza de la biblioteca. De manera planificada los formadores transmiten a través de su práctica educativa numerosos conocimientos instaurados bajo un sistema de representaciones implícitas que conducen hacia una acción pragmática. Como lo sugiere Pozo: “Las representaciones implícitas son ante todo un saber hacer más que, como en las representaciones explícitas, un saber decir” (Pozo, et. al. 2006: 104).

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

Para comprender la TIT emergente, se propuso su análisis desde un orden constitutivo de sus rasgos, señalando, no obstante, que esos rasgos pueden explorarse en mayor o menor medida, dependiendo de su recurrencia. De esta

manera, se logró examinar la TIT en sus múltiples orígenes, su naturaleza, su función y cambio para dar cuenta de lo que existe en ese conocimiento implícito, para volverlo explícito, puesto que “las representaciones implícitas tienen una función pragmática (tener éxito y evitar los problemas), mientras que el conocimiento explícito tiene una función epistémica (dar significado al mundo y a nuestras acciones en él)” (Pozo, et. al. 2006: 104). Desde este análisis y la comprensión de la práctica educativa de la biblioteca se podrá fortalecer su identidad y su quehacer pedagógico. También es nuestro interés producir nuevo conocimiento que clarifique la forma en que se produce la práctica educativa en la biblioteca universitaria y ofrecer la posibilidad de una pedagogía que dinamice el proceso educativo en este escenario.

4.6. Cambio: limitaciones, posibilidades y performatividad

Para precisar estas transformaciones es necesario considerar las dificultades y las posibilidades de cambio que se ha descrito en el cuarto rasgo de nuestro esquema interpretativo de la TIT. En este sentido, aunque se reconoce que existen diferentes alternativas de cambio de la TIT, se considera que estas son muy difíciles de cambiar por varias razones: 1) tienen muchos años de funcionamiento y se encuentran profundamente arraigadas y 2) tienen una marcada función pragmática que las lleva a ser enormemente conservadoras y resistentes al cambio. Asimismo, su carácter situado es otra de sus mayores limitaciones por la dificultad de transferirlas o adaptarlas a nuevas situaciones.

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

No se trata de que los formadores abandonen su teoría implícita sobre la pedagogía, sino que dispongan de ciertos conocimientos más complejos y estructurados que les permitan ir más allá de sus intuiciones primarias. No se trata tampoco de separar los saberes prácticos del conocimiento teórico, sino de transformar de manera progresiva en un proceso de explicitación dichas representaciones implícitas.

A pesar de todas las limitaciones o dificultades, existen ciertas posibilidades de cambio en la teoría implícita transmisionista. “Al interrogar a una persona sobre sus creencias, o sobre las razones de sus acciones, o al hacerle resolver un

problema o un dilema, o incluso al observar su acción, estamos ya modificando sus representaciones” (Pozo, et. al. 2006: 102). El cambio se logra a través de los propios procesos representacionales del formador, intentando una manera de dar significado al objeto de enseñanza, así como a los propósitos de aprendizaje que se proponen. “La teoría social interpretativa ofrece a los individuos la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes inherentes a su manera de pensar actual, luego es capaz de ejercer una influencia práctica. La práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla” (Carr y Kemmis, 1988: 106). Además, la conciencia por parte del formador de las condiciones en las que ocurre la práctica educativa y de los resultados que va alcanzando.

Estas estrategias funcionan como referentes clave para poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos que permiten transformar la práctica. Analizar las prácticas educativas de la biblioteca de esta manera implica tener en consideración todos esos aspectos puestos en acción, desde la performatividad⁵, en una reflexión que involucre las dimensiones en el plano personal, institucional, social y político.

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

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

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

Las transformaciones que se producen en la dinámica de la biblioteca universitaria por incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la era digital, plantean problemáticas específicas al campo educativo de la biblioteca. Si bien, se ha visto que la práctica educativa de la biblioteca reducida a un simple procedimiento, es procedente una lectura pedagógica que permita avanzar en su comprensión.

Sin embargo, la pedagogía no debe pensarse como una forma instrumental de la enseñanza, pues la pedagogía está guiada “por una trama de nociones que se refieren a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro” (Zuluaga, 1999: 45).

Este planteamiento reconoce un sistema de conocimientos integrados al objeto de enseñanza de la biblioteca: la ALFIN, que hacen posible el desarrollo de *competencias*

⁵ Según Jacques Derrida, (2010) las expresiones performativas remiten siempre a una convención, a un patrón de comportamiento autorizado que permite que las palabras y las acciones tengan el poder de transformar la realidad.

*informacionales*⁶ por parte de una comunidad educativa para el manejo y uso de la información. Con este propósito, la biblioteca universitaria ha marcado el camino en la formación de competencias informacionales destacando la Alfabetización informacional como el concepto articulador del aprendizaje permanente.

5. Conclusiones y proyecciones

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

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

Este planteamiento permite reflexionar sobre esas condiciones en que los formadores legitiman su práctica educativa, fundada en un conjunto de costumbres, habilidades y experiencias prácticas y sus implicaciones en el escenario educativo de la biblioteca universitaria. También resulta interesante pensar la *cultura pedagógica* en la que se podría desplegar ese conjunto de saberes y prácticas que han instrumentalizado el objeto de enseñanza de la biblioteca. Así mismo, explorar el significado y alcance de la función formadora de los bibliotecólogos y la naturaleza de sus prácticas educativas en los discursos de las tradiciones pedagógicas, haciendo visibles las problematizaciones y contingencias que se producen en la actualidad educativa de la biblioteca universitaria.

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

⁶ Se entiende por competencias informacionales, “el conjunto de conocimientos habilidades y disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuando necesitan información, saber dónde localizarla, ser capaz de evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se le plantea” (Universidad de Málaga, 2011. p. 3)

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

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

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

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

6. Referencias bibliográficas

- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Derrida, J. (2010). *Universidad sin condición*. Madrid: Editorial Trotta.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2009). *Un campo conceptual de la Pedagogía: una contribución*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa, en Dnman, C. & Haro, J.A. (comps). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México: El Colegio de Sonora, 113-145.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf. [Consulta: 20/02/2016]

- Martínez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopía*, 26, 59-72.
- Orellana, R. (2011). *Concepciones de los docentes que realizan la clase de educación física en 2º ciclo básico sobre formación integral del alumno/a*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2011/ffo.66c/doc/ffo.66c.pdf>. [Consulta: 15/04/2016]
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Pedraz, A.; Zarco, J.; Ramasco, M. y Palmar, A. M. (2014) *Investigación cualitativa*. Barcelona: Elsevier
- Pozo, J. I.; Scheuer, N. & Pérez, M. del P. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. España: Editorial Grao.
- Rodríguez, C.; Lorenzo, O. & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativo: proceso general y criterios de calidad. *SOCIOTAM*, 2 (15), 133-154. www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf. [Consulta: 07/04/2016]
- Sanmartín, R. (2003). La observación participante, en García, M.; Ibañez, J. & Alvira, F. *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. 3 España: Alianza Editorial, 145-165.
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Medellín: Universidad.