

El circuito enseñanza-aprendizaje en análisis documental: Procedimientos

MARÍA PINTO MOLINA
Catedrática de Análisis Documental
Universidad de Granada

RESUMEN DEL AUTOR

Partiendo de la concepción de Análisis Documental (AD), se analizan los componentes que intervienen en el proceso de su enseñanza —programación, relación pedagógica y canales de transmisión—, incidiendo en los procedimientos metodológicos apropiados que permiten la comunicación y divulgación de esta actividad científico-técnica.

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES

Tomando como punto de referencia el marco contextual en que se desarrolla nuestra disciplina, la Escuela Universitaria de Biblioteconomía y Documentación de Granada, y teniendo en cuenta las peculiaridades teórico-prácticas que conforman su *corpus* doctrinal¹, analizaremos a lo largo de estas páginas los elementos necesarios para la puesta en funcionamiento de un adecuado sistema

¹ Concebimos el Análisis Documental (AD) desde la óptica integradora como el conjunto de operaciones —unas de naturaleza intelectual y otras repetitivas y mecánicas— que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales, reelaborándolos y transformándolos en otros de carácter instrumental o secundario, que faciliten al usuario la identificación precisa, la recuperación y la difusión de aquéllos.

de aprendizaje, o conjunto de estrategias y habilidades que permitan la transmisión y recepción racional y eficaz de los mensajes científicos.

Decía Ortega y Gasset en el año 1930: «todo aprieta para que se intente una nueva integración del saber que hoy anda hecho pedazos por el mundo. Pero la faena que ello impone es tremenda y no se puede lograr mientras no exista una metodología de la enseñanza superior pareja al menos de la que ya existe en los otros grados de la enseñanza. Hoy falta por completo, aunque parezca mentira, una pedagogía universitaria»². Esta denuncia no dista en exceso de la situación actual, aunque la conciencia adquirida sobre la importancia del método en cualquier actividad científica nos hace ser optimistas.

Pero empecemos por saber qué es el *método*. Para ello recurrimos al *Diccionario ideológico de la lengua española*, de Casares³, y encontramos que el método es, entre otras acepciones, «el procedimiento que se sigue en las ciencias para averiguar la verdad y enseñarla». Y precisamente, como apunta López Yepes⁴, la presencia o no del método o camino científico para llegar a la verdad, establece la diferencia entre conocimientos científico y vulgar.

Esta concepción nos permite sacar dos conclusiones. En primer lugar, como tal procedimiento, el método estará sometido a las leyes propias de la iniciativa humana y social, debiendo ser, entre otras cualidades, creativo, abierto, elástico y perfectible. Los distintos modelos metodológicos existentes reflejan la amplitud imaginativa del hombre a la hora de concebir una manera de proceder.

En segundo lugar observamos que, por el contrario, su fin está rigidamente delimitado: «averiguar la verdad y enseñarla». Surgen de este modo las dos vertientes teleológicas: enseñanza e investigación.

Podemos asegurar que la existencia de la ciencia está condicionada a la presencia del método como marco especulativo-operativo imprescindible para el desarrollo de la misma, origen y esencia del conocimiento. No es de extrañar, por consiguiente, el despliegue de investigaciones en torno al mismo como elemento definidor de la escena científica, auténtica savia del árbol de la ciencia; su permanente protagonismo, tras la toma de conciencia de su importancia, está garantizado.

En el caso concreto de la Documentación, el método adquiere una importancia superlativa, pues estamos ante el método del método, método al cuadrado. Como afirma Félix Sagredo, «no vamos a decir que ésta sea el método, sino que éste recibe, de su aplicación y perfeccionamiento, múltiples aplicaciones que provienen del campo de la Documentación... Es necesario un apeo documental básico sobre sujeto y objeto del quehacer científico para no caer en el pesimismo conceptual y funcional que deje a la Ciencia malparada en su contacto con el hombre»⁵. En esa línea escribe López Yepes, «la Documentación es parte

² ORTEGA Y GASSET, J.: *Misión de la Universidad*. En *Obras completas*. Madrid: *Revista de Occidente*, 1957, v. IV, p. 347.

³ CASARES, J.: *Op. cit.*, p. 555.

⁴ LÓPEZ YEPES, J.: *El estudio de la documentación: metodología y bibliografía fundamental*. Madrid: Tecnos, 1981, p. 71.

⁵ SAGREDO FERNÁNDEZ, F.: *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de la asignatura Documentación para una Cátedra de Documentación de la Facultad de Ciencias de la Información*. Madrid, 1983, v. 1, pp. 572 y 576 (mecan.).

integrante e indispensable del trabajo científico y paralela a los complejos procesos actuales de la ciencia que otorgan un carácter colectivo e interdisciplinar a las investigaciones. La Ciencia de la Documentación es ciencia generalizadora y ello viene dado por su condición de Ciencia de la Ciencia..., por cuanto asienta las pautas del conocimiento de las fuentes⁶.

Por consiguiente, con la palabra método podemos referirnos tanto a la metodología interna de la Ciencia de la Documentación-Análisis Documental, como a los procedimientos empleados para impartir la disciplina y potenciar su aprendizaje.

2. LOS DISTINTOS MODELOS METODOLOGICOS EN EL PROCESO DE BÚSQUEDA Y COMUNICACION DE SABERES

Ya hemos visto cómo el método es esencialmente la manera de proceder en toda labor la búsqueda y comunicación del saber. Pasaremos seguidamente a exponer esta primera parte, o manera de proceder, a la que desde allí llamaremos modelo metodológico.

2.1. El Complejo Metodológico

La evolución del mundo de la metodología, paralela a ciertos progresos de la humanidad, ha sido creciente en el siglo actual. El horizonte se ha ampliado súbitamente, el modelo tradicional, de intención atomista y reduccionista, autolimitado en sus mecanismos, parcelador y aislante de las distintas ciencias particulares, ha llegado a su ocaso, y en su lugar surge un nuevo concepto: *el complejo metodológico*. Como es fácil intuir, se trata de un conjunto de métodos (nunca una suma o conglomerado) que forman un sistema abierto y unificado al mismo tiempo, en la búsqueda de una meta prefigurada «ideal» con una base lógico-formal. Los argumentos en favor de este nuevo enfoque son diversos, pues, como indica Sagredo Fernández, «si existe (cuanto menos como proyecto) el Sistema de las Ciencias, existirá necesariamente el sistema de los métodos, por el que metodológicamente remitan unas a otras»⁷.

En este sentido, y centrándonos ya en el dominio interdisciplinar de la Documentación, vemos cómo ésta, a la hora de establecer su metodología, recurre a las distintas ciencias particulares, destacando entre ellas las ciencias exactas (matemática y lógica formal) y las ciencias del lenguaje (lingüística, semántica y semiótica), puesto que, entre otras razones, «cada una de éstas tiene sus métodos específicos, pero forman ya una textura claramente interdisciplinar»⁸.

El «complejo metodológico» de la *Documentación* se elaborará con el concurso de estas ciencias particulares y las distintas posiciones teóricas que vamos a mostrar.

⁶ LÓPEZ YEPES, J.: *Teoría de la Documentación*. Pamplona: Eunsa, 1978, p. 3 y 5.

⁷ SAGREDO FERNÁNDEZ, F., y IZQUIERDO ARROYO, J. M.: *Concepción lógico-lingüística de la Documentación*. Madrid: Ibercom-Red Comnet de la UNESCO, 1983, p. 104.

⁸ *Ibid.*, p. 113.

2.1.1. *De la Escuela de Oxford a la Teoría General de Sistemas*

La Escuela de Oxford. Basa su teoría en el hecho de que la terminología científica —y el pensamiento que conlleva— echa sus raíces en la empleada en el lenguaje de cada día. Es la teoría del «Ordinary Language Philosophy», que utiliza el lenguaje ordinario como punto de partida, distinguiendo entre conocimiento ordinario y conocimiento científico, y estableciendo esta misma distinción entre las praxis equivalentes, así como entre el conocimiento de dichas praxis. Así se enmarcan los conceptos de ciencia, técnica y tecnología. John Langshaw Austin es su más destacado representante.

Nos identificamos con esta teoría, que estará siempre presente, preferentemente en el proceso pedagógico, por estar convencidos de que muchos conocimientos científicos surgen como consecuencia de una necesidad vulgar anclada en la conciencia del hombre medio.

El modelo Sistema-Norma-Habla de Coseriu. Según éste se consideran en el lenguaje científico tres planos de abstracción o niveles de análisis, que coinciden con los propuestos por Coseriu para el lenguaje en general. Es interesante a la hora de establecer conceptos.

El análisis componencial y de constituyentes. Este modelo, que ha sido aplicado con éxito por lingüísticos americanos, define el significado de un elemento léxico en términos de componentes semánticos. Dada la vinculación existente entre Documentación y Lingüística, este modelo será un buen auxiliar. Se ha dicho de él que: «como método de representación de contenidos de documentos es importante para sistemas de información».

La Teoría del cambio y de la acción. Llamada también «Deontic Logic», plantea la «acción» como algo que hacemos conscientemente representando una interferencia en el curso normal de los acontecimientos. Cualquier modelo puede participar de las ideas de esta teoría, puesto que la transición o transformación es consustancial con todo procedimiento científico.

La Teoría General de Sistemas. También denominada «Filosofía de Sistemas» es aplicable indistintamente al dominio de la realidad y al dominio de la Ciencia; es decir, sirve para objetos (o conjunto de objetos), para ciencias (o conjunto de ciencias), e, incluso, para métodos (o conjunto de métodos)⁹. Su importancia deriva, como es fácil intuir, de esta amplitud operativa. La idea de un universo en el que todo está interrelacionado constituye el punto de partida. Sobre esta base, la Teoría General de Sistemas (TGS) ha venido descubriéndonos que el mundo científico, en contra de lo que se ha creído hasta época reciente, no está integrado por una serie de parcelas inconexas del saber, sino que éstas forman parte de un sistema de conocimiento universal cuyo entramado las hace interdependientes.

No nos queda más remedio que reconocer la importancia metodológica de esta teoría, máxime si nos referimos a una ciencia, la Documentación, cuya interdisciplinariedad es su auténtica razón de ser. La pedagogía sistemática que proponemos es producto de este planteamiento metodológico.

Si nos centramos en el dominio de la Documentación es importante señalar

⁹ *Ibid.*, p. 100 y ss.

como ésta es un sistema abierto, entendiendo por tal, en terminología de Von Bertalanffy, aquél que intercambia energía con su ambiente (ecosistema), en cuyas relaciones con éste es susceptible de perder energía, oscilar, conseguir movimiento permanente o destruirse. Se plantea de este modo una incógnita sobre el futuro de la Documentación como sistema científico, aunque esto desborda nuestras pretensiones actuales.

3. LA ENSEÑANZA

3.1. Introducción

La enseñanza es el vehículo principal en el proceso de acumulación de saberes e intrínseco a toda actividad científica. Es también la base o punto de partida para el ejercicio de la investigación, por lo que podemos asegurar que no hay ciencias sin enseñanza. Como ha señalado López Yepes¹⁰, «es la corriente de comunicación doctrinal que va de docente a discente y, asimismo, el reflujo desde el discente hasta el docente».

Desde el punto de vista académico podemos decir que la enseñanza «consiste en la realización de unos objetivos de aprendizaje previamente programados, a través de una relación pedagógica; a lo largo de ésta se realizará constantemente una evaluación que permita constatar el cumplimiento de los objetivos y orientar la programación siguiente»¹¹. Por consiguiente, el acto de enseñanza es asimilable a un proceso de aprendizaje, donde se intenta lograr un cambio en el *status* de las personas, un cambio observable en la conducta, o bien modificaciones de las descripciones de la conducta de los individuos gracias a una serie de experiencias¹².

El progreso experimentado en la tecnología educativa nos obliga a abogar por los métodos activos de enseñanza, cuyos principios (intuición, actividad, realismo, individualización, socialización y libertad) pretenden que el estudiante (origen y destino de todo sistema pedagógico) domine los procedimientos, técnicas de trabajo e instrumentos de aprendizaje que le permitan hallar por sí solo los conocimientos que en cualquier momento necesita. «Tendríamos así un ser activo, autosuficiente, capaz de hacer frente a los meros y múltiples problemas que el mundo cambiante en que nos movemos se plantea»¹³.

La enseñanza, pues, es un proceso bidireccional y su desarrollo responde cuanto menos a estos tres tiempos claramente diferenciados: *programación, relación pedagógica y evaluación*. En ese proceso intervienen los siguientes ingredientes:

¹⁰ LÓPEZ YEPES, J.: *El estudio de la Documentación: metodología y bibliografía fundamentales*. Madrid: Tecnos, 1981, p. 48.

¹¹ UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA: *Sobre Pedagogía en la Universidad*. Zaragoza, Secretariado de Publicaciones, 1984, p. 5.

¹² PETERSEN, W. H.: *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica, educación abierta*. Madrid: Santillana, 1976.

¹³ LÓPEZ URQUIZAR, N., y MOLINA RUIZ, E.: «Experiencia de trabajo autónomo». En *Primeras jornadas de intercambio de experiencias didácticas en la Universidad*. Granada: ICE, 1985, p. 191.

- *Docente* como emisor.
- *Discente* como receptor.
- *Mensaje* a transmitir (disciplina).
- *Canal de transmisión*, o sea, material y recursos didácticos empleados para difundir el mensaje.
- *Sistema de retroalimentación* que conforme el aprendizaje.

3.2. La enseñanza de Análisis Documental (AD)

El AD ocupa un lugar clave en el proceso documental, y más concretamente en la etapa de tratamiento, e incluye a nuestro modo de ver las operaciones tendentes a representar los elementos físicos y formales de un documento (análisis formal), así como las ideas significativas de su contenido (análisis contenido). Su presencia en el marco curricular de estos estudios se configura en base a las necesidades que tiene el diplomado generalista de contar con un conjunto de conocimientos teórico-prácticos de las técnicas de tratamiento y recuperación de la información.

La denominación de AD para una disciplina académica es relativamente reciente en España, utilizándose por primera vez en la Escuela de Documentación de Madrid como plataforma docente para enmarcar el organigrama de las fases analíticas del documento. En el Plan de Estudio de la Escuela de Granada esta materia aparece desglosada en dos asignaturas anuales, dedicadas al estudio del análisis formal y de contenido. Pero en la actualidad se nos presenta con una seria problemática interna derivada de la propia dicotomía documental, pues resulta insostenible, en virtud de las abismales diferencias entre ambos tipos de análisis (formal y de contenido), mantenerlos unidos bajo un mismo «paraguas» académico. ¿Deberá seguir AD acogiendo en su seno el análisis formal de los documentos?

Lo primero que llama la atención cuando se toma contacto con esta parcela de la Documentación es la generalizada disparidad de criterios a nivel denominativo, conceptual e incluso operativo. Y esta realidad, que tiene su vertiente positiva, pues no hace sino demostrar que nos hallamos en una zona muy solicitada del floreciente orbe documental, siembra la confusión e impide la definitiva consolidación de esta joven disciplina. No es de extrañar, pues, la falta de coherencia interna de AD, en virtud de las diferencias entre los niveles anteriormente mencionados.

Esta es la primera cuestión en que queremos incidir: mientras que el Análisis se siga apellidando *Documental*, y en aras al necesario y exigible rigor terminológico, nos veremos obligados a acoger bajo su tutela científica el estudio de los aspectos formales de los documentos; esto es, el análisis *formal*, respetando de este modo la dicotomía forma-sustancia existente. Muy distinto sería que nos refiriésemos al análisis *de* contenido, análisis *del* contenido, análisis del *texto...*, o cualquier otro tipo de posibilidad analítica relacionada con el contenido.

Hecha esta precisión terminológica, y tratando de profundizar en la práctica del AD como operación, o mejor dicho, conjunto de operaciones documentales, nos encontramos con una primera sorpresa: la existencia de dos planos analíticos perfectamente diferenciados (etimológica, operativa y teleológicamente), co-

respondientes a los dos grandes niveles que lo conforman (análisis de la *forma* y análisis del *contenido*), pues a duras penas se ven enlazados por un objeto común. En la práctica, contrasta la sencillez y simplicidad de las operaciones de análisis *formal* (catalogación, descripción bibliográfica), perfectamente reglamentadas y fácilmente automatizables, con la dificultad y complejidad del análisis del *contenido* documental (indización, resumen), donde el analista sigue siendo insustituible a pesar de los numerosos intentos automatizadores.

Nuestra propia experiencia docente nos hace ver el abismo infranqueable que media entre dos actividades ligadas tan sólo por un objeto común, el *documento*, pero perfectamente diferenciables en lo que a orígenes, praxis y objetivos se refiere. Se vislumbra a la raíz biblioteconómica en las operaciones de análisis *formal*, orientadas a la identificación del soporte documental y preocupadas por la localización física de los documentos. Por el contrario, las operaciones de análisis del *contenido*, resultado de las más genuinas teorías documentales, cifran toda su eficacia en la difusión del discurso científico.

La realidad científica, que una vez más se adelanta a la realidad institucional-universitaria, nos presenta una tendencia generalizada al olvido de las tareas relativas al análisis formal de los documentos en beneficio de una mayor profundización en el contenido de los mismos. Hasta tal extremo es esto así que, para muchos investigadores del momento AD se centra exclusivamente en el análisis del contenido científico con vistas a su difusión.

De lo expuesto con anterioridad se deduce la imperiosa necesidad de separar (científica y académicamente) los dos tipos de AD (formal y de contenido), y el consiguiente establecimiento de *dos disciplinas independientes*, cuyas denominaciones y ámbitos operativos deberían ser estudiados concienzudamente.

Quedaría de este modo la disciplina de AD dedicada exclusivamente al análisis del *contenido* de los documentos, para lo cual estimamos conveniente el estudio de una nueva denominación más acorde con su objeto y talante operativo. A nuestro entender, el apelativo más afortunado que ha surgido para definir estas tareas es el de *procesamiento analítico-sintético*, acuñado por los teóricos soviéticos y que no ha tenido demasiado éxito entre nosotros debido, en cierto modo, a su escasa difusión. No obstante, continuaremos hablando del AD, aunque con las matizaciones expuestas.

Hechas estas anotaciones, vamos a enumerar a *grosso modo* algunos rasgos específicos que deben configurar la metodología pedagógica de AD:

1. *La fusión del saber y del saber hacer*: «Il sera difficile d'éviter la dichotomie théorie-pratique et de concevoir des méthodes d'apprentissage capables d'intégrer a la fois la rigueur des techniques et l'ouverture aux perspectives conceptuelles»¹⁴.

AD recurre a estas disciplinas fundamentales (lógica, semántica, lingüística, informática...) para elaborar su dominio teórico, y produce, como disciplina con finalidad práctica, todo un conjunto de técnicas y de recursos que la erigen en un campo autónomo de conocimientos e investigaciones.

¹⁴ MANIEZ, J.: «La formation aux méthodes et techniques de la Documentation. Esquisse d'une méthodologie». *Documentaliste*, v. 21, núm. 6, 1984, p. 199.

2. *Interdependencia de las técnicas documentales.* Lo que entendemos como cadena documental no es un proceso lineal, sino un sistema en el que cada operación toma sentido por relación al *conjunto*. «La division des taches pédagogique a-t-elle comme corolaire un risque d'atomisation du savoir, notamment dans les formations initiales, où plusieurs techniques documentaires sont enseignées en parallèle par des enseignants différents»¹⁵.

3. *La vinculación de la documentación a los procesos de comunicación.* Derivado de las peculiaridades de la Documentación (y del Análisis Documental), el grupo de trabajo «Pedagogía de la Documentación», de la Comisión de Formación de la Asociación Francesa de Bibliotecarios y Documentalistas Especializados, sugiere a los educadores los siguientes extremos¹⁶.

- *Enseñanza integral de la documentación.* Será siempre preferible concebir la enseñanza como un proyecto global, aunque diversificado, más bien que como una yuxtaposición de capítulos autónomos.

Nos hacemos eco de las siguiente recomendaciones pedagógicas:

- Pedagogía *sistemática*, que subordine las distintas enseñanzas parciales al sistema global.
- Pedagogía *por objetivos*, tanto a corto como a medio y largo plazo.
- *Trabajos de larga duración*, que exigen del estudiante la movilización y puesta en perspectiva de las diferentes técnicas aprendidas por separado.
- *Afianzar la enseñanza en la práctica profesional*, ya que la profesionalidad pasa, obviamente, por el dominio de las técnicas oportunas. Ello se acentúa en el caso de AD, donde teoría y práctica están tan vinculadas.

Las estrategias pedagógicas para conseguir este objetivo se manifestarán:

- En el *método de exposición*. Señalemos, a este propósito, el interés de las formaciones en «sandwich», en las que el saber y el saber hacer alternan y se enriquecen mutuamente.
- En la *elección de ejercicios prácticos*, cuya eficacia aumenta si se relacionan con una situación profesional concreta.
- En el caso de las *disciplinas auxiliares*, que deberán ser cortadas a la medida en función de las necesidades de la práctica documental.
- *Ejercitar en la adaptación*, más bien que en la reproducción de situaciones tipo. La aceleración de los cambios tecnológicos hace indispensable la facultad de adaptarse a situaciones profesionales imprevistas, en las que la imaginación y una formación crítica serán muy necesarias.

3.3. Metodología de la enseñanza del AD: consideraciones sobre sus objetivos generales

Antes de introducirnos de pleno en el tema, hemos de hacer algunas observaciones sobre la metodología interna de las Ciencias de la Documentación. Desde los comienzos de su implantación universitaria las discusiones sobre la metodología de estas enseñanzas se han debatido en una constante dicotomía entre los defensores de la teoría y los partidarios de la práctica, observándose cíclicamente

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ *Ibidem.*

el predominio de una u otra corriente, económicos, etc. Aunque el componente práctico es importante —pues, como testimonia Gleaves, entre otros, el mercado de trabajo actual demanda diplomados en Biblioteconomía y Documentación con experiencia práctica—, no podemos constreñirnos sólo a lo concreto e inmediato dejando de lado la conceptualización y formulación teórica de los contenidos que hacen posible tal praxis. De ahí que propugnemos la defensa de un método mixto, que combine armoniosamente el *saber* (hacer racional = teoría) y el *saber hacer* (práctica).

Debemos insistir que AD es una actividad con capacidad organizadora, que nutre de fundamentos científicos y procedimientos normalizados a otras disciplinas académicas. Su vocación de servicio, y, por tanto, de auxiliar en cualquier rama del saber, le confiere un notorio papel en el *proceso de enseñanza-aprendizaje*, ya que las tareas de selección, análisis, organización y utilización de la información están íntimamente ligadas a cualquier trabajo científico. En general, y en el marco de nuestro dominio universitario, las líneas que inspiran la organización docente de AD y, por tanto, su propia metodología, quedan significadas en los siguientes extremos:

1. Formación integral del discente, despertando su espíritu crítico y participativo, y ejercitando la capacidad de análisis y síntesis para adquirir el hábito de una correcta metodología de trabajo.
2. Preparación para el desempeño de tareas documentales, como profesionales inmersos en los procesos de producción y transferencia de información. Esta formación habrá de tener en cuenta el incondicional apoyo que ofrecen las nuevas tecnologías.
3. Tendencia hacia una formación especializada, teniendo en cuenta la diversidad de tareas y puestos de responsabilidad de las unidades de información.
4. Capacitación mediante al adiestramiento oportuno, para el ejercicio de la práctica docente, así como de las tareas investigadoras en ciencias documentales.

En consecuencia, entre los *objetivos de aprendizaje* que pretendemos obtener con la impartición de la disciplina sobresalen:

- Conocimiento riguroso de la terminología, ya que el alumno deberá disponer de una riqueza adecuada de vocabulario, teniendo en cuenta, además, que el Análisis es fuente principal de terminología documental.
- Resaltar la importancia que la normalización está adquiriendo en el campo de la Documentación, y, en particular, en el AD como único camino válido para facilitar el tratamiento y transferencia de información.
- Conocimiento de los aspectos teóricos, estructurales y de funcionamiento de los distintos niveles o fases en que se desgrana el AD.
- Pericia en el manejo de las normas de catalogación que permitan la confección de asientos bibliográficos y catálogos.
- Estudio de la metodología general del análisis de contenido y de sus correspondientes técnicas: indización y resumen. Se trata, pues, de dar a conocer los principios básicos del análisis (teoría del reconocimiento) y de la síntesis (teoría de la representación), encaminadas a la obtención de un producto documental de fácil acceso y manejo.

Este plan de actuación metodológica queda concretado en el *Programa de Análisis Documental*, que habrá de ser permeable en su estructura, eficaz en sus metas y rentable en su aplicabilidad.

3.4. Componentes internos

Hemos afirmado que la enseñanza es un «proceso activo», y debe ser siempre un acto de comunicación emitido por alguien y dirigido a alguien. Pero para que se lleve a término necesita del concurso de unos componentes básicos, claramente diferenciados que permitan la culminación del sistema de aprendizaje: *programación, relación pedagógica y cauces para el aprendizaje*.

3.4.1. La programación

A modo de anticipo digamos que programar, en su más amplio sentido, es formular unos objetivos específicos mediante un plan de trabajo o programa. Para López Yepes¹⁷, «un programa no es otra cosa que un sistema que se hace operativo, un sistema que debe ser comunicativo, y que previamente ha sido estructurado y dotado de una unidad conceptual».

La acción de programar es responsabilidad del docente, quien deberá canalizar el aprendizaje de sus alumnos y establecer los mecanismos de evaluación que permitan, si fuera necesario, cualquier modificación del sistema. Como apunta Lafoucarde¹⁸, la ausencia de una clara formulación de metas, imposibilita la elaboración de eficaces diseños de instrucción y la adopción de sistemas de evaluación que proporcione información que apoyen sensatas decisiones ulteriores.

Una buena programación deberá basarse en estos tres supuestos fundamentales: marco institucional y nivel educativo correspondientes, procurando una adaptación real al calendario lectivo; discentes a la que va dirigida, y objetivos que se pretenden conseguir en el marco curricular concreto.

Utilizando los planteamientos de Lafoucarde, y a modo de sugerencia, en la *programación de AD* deberá tenerse en cuenta las siguientes premisas:

1. *Enfoque epistemológico*. Esto es el conocimiento de los fundamentos y métodos en los que se sustenta AD.
2. *Enfoque semántico*. Manejo adecuado del vocabulario, terminología y sistemas de comunicación básicos del sector.
3. *Enfoque científico*. Asimilación de los componentes científicos generales y específicos de la materia.
4. *Enfoque histórico*. Estudio evolutivo de la disciplina, desde sus comienzos a los planteamientos actuales.
5. *Enfoque interdisciplinar*. Estudio de las interrelaciones con otras disciplinas afines del marco curricular que configura estos estudios.
6. *Enfoque metodológico*. Dominio de los recursos metodológicos que emplea AD.

¹⁷ LÓPEZ YEPES, J.: *El estudio de la Documentación: metodología y bibliografía fundamentales*. Pamplona: EUNSA, 1981, p. 86.

¹⁸ LAFOUCARDE, P.: *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires: Kapelusz, 1974, p. 25.

7. *Enfoque práctico.* Adquisición de las habilidades y destrezas necesarias que permitan la aplicación de las técnicas de AD.

8. *Enfoque prospectivo.* Análisis de las perspectivas de futuro de AD, tanto científicas como tecnológicas.

En consecuencia, programar es mucho más que elaborar un temario; conlleva la planificación de todo el proceso instructivo, donde además de organizar los contenidos científicos —que configuran el programa— se ha de tener en cuenta los recursos didácticos para la disciplina y para los discentes, la temporización real de las unidades didácticas y lecciones del programa, y el diseño de un sistema de evaluación cíclico, que bareme todo el circuito de transmisión (docente) y recepción (discente) de información.

3.4.2. *La relación pedagógica*

Esta relación, que es bidireccional como ya hemos apuntado, se basa en un proceso comunicativo reversible cuya fórmula es: *emisor/mensaje/receptor*.

La *relación pedagógica* es el centro de todo sistema de enseñanza, y en torno a ella giran las distintas teorías que intentan evitar esa inoperancia crónica que le caracteriza. El método único y autoritario, basado en la clase magistral como elemento exclusivo de comunicación, ha dado paso a nuevos procedimientos, centrados en el alumno, ente activo de la comunicación docente, a cuyo aprendizaje se vinculan todos los mecanismos de enseñanza. Pero el problema de la relación sigue planteado, siendo éste un aspecto muy necesitado de estudio.

- *El emisor/profesor/maestro*

El profesor o maestro es uno de los polos de la relación pedagógica —el emisor—, aunque ello no le debe impedir una gran capacidad de recepción que garantice la eficacia de la comunicación, y el consiguiente aprendizaje; su misión consiste en que el otro polo de la comunicación —receptor/alumno/estudiante— adquiera conocimientos; es decir, aprenda. En función de este objetivo estarán todos los medios empleados.

Tres cualidades, destaca Desantes Guanter¹⁹, son intrínsecas a la actividad del maestro:

1. Una *buen base de formación*, que por igual consigue un conocimiento pedagógico de su misión y una especialización profunda de sus saberes.

2. Una *permanente actividad investigadora*, que nutra de nueva savia los conocimientos adquiridos, realce el papel del profesor universitario como promotor de los nuevos conocimientos y plantee constantemente la problemática de su rama del saber.

3. Una *generosa entrega al alumno*, disposición que le permitirá perfeccionar y culminar la tarea iniciada. El profesor ha de despertar el interés entre sus alumnos, animándoles a que participen, de manera activa y crítica, en la marcha del curso.

El profesor deberá tener presente esta afirmación de Gaston Berger²⁰: «los

¹⁹ DESANTES GUANTER, J. M.: *Fundamentos del derecho de la información*. Madrid: CECA, 1977, p. 376-377. Apud, LÓPEZ YEPES, J.: *Op. cit.*, p. 51.

²⁰ BERGER, G.: *Universidad, tecnocracia y política*. Madrid: CID, p. 121.

mejores discípulos de un maestro no son los que repiten sus lecciones, sino aquéllos en quienes ha despertado el entusiasmo, cuya inquietud ha alimentado y cuyas fuerzas ha sabido desarrollar para ponerlos en condiciones de andar solos por sus propios caminos. La libertad verdadera, para la que un profesor forma a sus alumnos, no se alcanza hasta que éstos se han hecho capaces de crear».

En el caso particular de una actividad inmersa en el mundo de la Documentación como es la nuestra, comulgamos con la opinión de Sagredo Fernández²¹ cuando señala que «el profesor de tal disciplina debe ser el modelo viviente de una actividad académica metodológicamente contrastada, ya que sus métodos se constituyen en base de toda metodología».

- *El receptor/alumno/estudiante*

Es el otro polo de la comunicación docente, aunque su posición en el sistema global de la enseñanza, a nuestro entender, es mucho más singular, ya que se trata del auténtico protagonista, razón de ser, origen y destino de toda la organización pedagógica.

Antes de señalar algunas connotaciones sobre su identidad, conviene que nos detengamos en dar alguna información sobre su número y procedencia en el seno de la Escuela de Biblioteconomía y Documentación de Granada.

Parece un hecho normal en la universidad española la existencia de una desproporción considerable en la *relación numérica* profesor-alumno. Y nuestro centro no es ajeno a esta situación. Su carácter novedoso en la oferta de títulos y su posición de único hasta hace dos años en el panorama universitario español han sido, junto a otros problemas estructurales, la causa de su masificación. En el curso 1983-84, primero de funcionamiento, fueron admitidos 124 alumnos; en el segundo año, 113, y durante el curso 1985-86 (tercer año), 450, situándose desde entonces el tope de admisión en 350 estudiantes, de un total de 800 preinscripciones. Desde el lado optimista, estas cifras son elocuentes del interés despertado por estos estudios. Pero el peligro de dicha masificación podría incidir en la calidad de enseñanza; en la ruptura de la aconsejable *ratio* profesor-alumno con la pérdida de contacto directo entre ambos protagonistas; en la incapacidad operativa de llevar al terreno de la ejecución los contenidos asimilados, con grupos de 130 alumnos. El problema para el docente estriba en cómo realizarlo con tan elevado número de estudiantes.

La *procedencia del alumnado* es variopinta, pero en su mayoría son estudiantes de enseñanzas medias, que llegan a las aulas universitarias con un reducido bagaje de conocimientos y con dificultades de expresión y comprensión. El número de licenciados es escaso y casi siempre proceden de Humanidades, salvo contadas excepciones que lo hacen desde el dominio científico-técnico. Otros alumnos provienen de distintos sectores de la Administración, quienes por razones múltiples se encargan de tareas documentales en su lugar de trabajo y necesitan reciclarse además de la obtención de un título adecuado a sus funciones.

²¹ SAGREDO FERNÁNDEZ, F.: *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de la asignatura de Documentación para una Cátedra de Documentación de la Facultad de Ciencias de la Información*. Univ. Complutense, 1983, v. I, p. 592.

La función del estudiante es la de aprender. Por ello, todas las cualidades exigibles se pueden resumir en una limitada necesidad de aprehensión. Pero aprender no es recibir pasivamente conocimientos, hay además que asimilarlos; es decir, recrearlos y hacerlos propios. De ahí que el comportamiento tenga que ser obligatoriamente activo, para integrar los nuevos conceptos en la estructura cognoscitiva del momento. Asimismo, y como elemento eminentemente receptor en el proceso, su mentalidad debe ser abierta y universal, así como crítica e irónica, consigo y con el entorno.

En su faceta de profesional del estudio, el estudiante debe saber estudiar. Pero en bastantes ocasiones, «la tragedia del estudiante es la de que nadie le ha enseñado a estudiar, o sea, nadie le ha preparado o suministrado las herramientas para ejercer su profesión. Es este un problema social en tanto que se trata de un fenómeno colectivo y generalizado en el que se producen escasas excepciones y en cuya solución han de intervenir muchos especialistas y técnicos en distintos ámbitos del saber»²².

Debe ser, pues, objetivo de toda programación coherente el conseguir que el estudiante haga honor a este calificativo y *aprenda a aprender*, y en nuestro caso con mayor razón por cuanto que las técnicas documentales, como instrumentos que posibilitan y ejercitan la capacidad de análisis y síntesis, son aprovechables en gran medida para servicio del aprendizaje. Técnicas del AD como métodos de lectura, comprensión y análisis de textos, toma de notas, sistematización y organización bibliográfica... son consustanciales al ejercicio del estudio y de la investigación. No obstante, lo primordial en el proceso de aprehensión será captar la estructura conceptual subyacente, eliminando lo superficial y anecdótico, y quedándose con el jugo conceptual de lo estudiado.

- *El mensaje: recursos didácticos*

Es el tercer componente de este modelo de comunicación docente. Se entiende por *mensaje* la cantidad de información que es transmitida por un emisor a un receptor a través de un canal, en un(os) código(s), con algún grado de contenido. Sin embargo, lo importante no es la cantidad de información recibida, sino la calidad y características de la misma, así como la forma y los recursos utilizados para hacerlo. A modo de avance, resaltemos de entre estos últimos, primero, la *lectura recomendada* motivada para paliar la escasez de manuales sobre la materia, al mismo tiempo que sirve de complemento de la información adquirida en el aula.

Y segundo, empleamos con frecuencia *material visual* (transparencias, diapositivas...) como medio de apoyo y complemento eficaz de la exposición oral.

3.4.3. *Cauces para el aprendizaje*

Las formas de agrupación educativa en el ámbito universitario han sido enunciadas por García Hoz²³:

²² COLL VINENT, R.: *Introducción a la metodología del estudio*. Barcelona: Mitre, 1984, p. 43.

²³ Recogidas por LÓPEZ YEPES, J.: *El estudio de la Documentación: metodología y bibliografía fundamentales*. Madrid: Tecnos, 1981, p. 60.

- *Colectiva*, representada por la lección magistral.
- *Cooperativa*, en la cual el profesor actúa como estímulo y orientación, siendo el alumno el que maneja los materiales de trabajo y expresa tanto el procedimiento como los resultados de la actividad.
- *Independiente*, realizada por el alumno aislado.

A cada una de ellas corresponde la siguiente gradación en el medio discente: al grupo *grande* de alumnos la lección magistral, complementada por las sesiones prácticas y los ejercicios de clase; al grupo *medio* o de enseñanza cooperativa el mensaje adopta la forma de seminario en sus dos variantes, de estudios y de trabajo, y, por último, el estudiante *aislado* cuya formación discurre a través del trabajo individualizado, personal e independiente.

Centraremos, sin embargo, la atención metodológica en los tipos de relación pedagógica que a nuestro entender son esenciales para la comunicación docente, a saber: la clase teórica, la clase de prácticas, el seminario y las tutorías.

- *La clase teórica*

Antes de nada, digamos que la lección teórica es el medio por antonomasia en lo que se refiere a metodología expositiva oral, y es muy probable que siga siéndolo en el futuro, en virtud de la dificultad para encontrar un sustituto apropiado²⁴. Este carácter de irremplazable estriba en el contacto real entre emisor y receptor, que no se da en otros modelos de mensaje; también conviene incidir en el principio de economía que la rige, pues el gasto tiempo-profesor por alumno es mínimo. En virtud de esta privilegiada posición de la clase magistral, debemos hacer todo lo posible por lograr su continuo y constante perfeccionamiento.

En nuestro sistema de enseñanza, donde la masificación presupone que el profesor sea prácticamente el único elemento activo en las clases teóricas, éstas se imparten fundamentalmente a través de la llamada «lección magistral».

Según López Yepes²⁵, «la lección magistral que se aplica, por lo general, al gran grupo didáctico, estriba en la transmisión de nociones informativas y representa, al mismo tiempo, los primeros estímulos que recibe el educando en cada unidad de contenido».

El Hale Report²⁶ define la lección magistral como un tiempo de enseñanza ocupado entera o principalmente por la exposición continua de un conferenciante. Los estudiantes pueden tener la oportunidad de preguntar o participar en una pequeña discusión, pero, por lo general, no hacen otra cosa que escuchar y tomar notas.

La dinámica de la clase magistral exige una preparación básica, concretada en los siguientes pasos:

²⁴ MATRE, N. H. van; AIKEN, E. G., y cols.: *Learning from lecture. Informe del US Department of Health, Education and Welfare National Institute of Education*. Washington, sep. 1975, pp. 10-11. Apud. COLL VINENT, R.: *Op. cit.*, p. 65.

²⁵ LÓPEZ YEPES, J.: *El estudio de la Documentación: metodología y bibliografía fundamentales*. Madrid: Tecnos, 1981, p. 61.

²⁶ UNIVERSITY GRANTS COMMITTEE: *Report of the Committee on University Teaching Methods (The Hale Report)*. London, 1964, 170 p.

- Fase *preparatoria*, con la elaboración del tema, la definición de sus objetivos y delimitación del contenido, la selección de los recursos didácticos necesarios, etcétera.
- Fase *motivadora*, centrada en el encuentro docente-discente.
- Fase *expositivo-comunicativa*, basada en la articulación y estructuración sistemática del tema, el manejo y conocimiento de la bibliografía selectiva, etcétera.

A nuestro juicio, su empleo es conveniente en los siguientes momentos: cuando tratamos de exponer las orientaciones generales sobre un tema, al analizar las cuestiones sometidas a controversia, o cuando nos referimos a las nuevas posibilidades de estudio de un campo dado, potenciando el diálogo entre docente y discentes. Ese diálogo puede verse alentado por dos tipos de preguntas: de una parte, las formuladas por el profesor al alumno, mediante cuestiones previamente planificadas que permitirán observar si se ha entendido lo explicado, o a partir de hipótesis analizadas, formular nuevos problemas, orientaciones conceptuales, metodológicas, etc. Y de otra, las preguntas que dirige el alumno al docente, de mayor interés a mi modo de ver, porque ponen de relieve la curiosidad y las motivaciones de cuantos participaron en las sesiones. No es de extrañar a veces la poca enjundia de estas preguntas: un dato, una fecha, una expresión mal oída, etcétera. Otras, sin embargo, hacen más hincapié en cuestiones de fondo, bien conceptuales, bien relacionales, etc. En definitiva, son los alumnos quienes con sus preguntas se erigen en el mejor barómetro para establecer una dialéctica de continuidad o de rectificación de la estrategia de aprendizaje iniciada.

Baste recordar, parafraseando a Aranguren, que la mayor parte de los estudiantes no pueden captar sino una reducida parte del mensaje emitido, y en este sentido, el diálogo, que para los más avanzados puede ser redundancia, permitirá recuperar a los otros esa parte perdida y dará ocasión a los primeros a ir más allá de donde, pasivamente, llegaron²⁷.

Los aspectos teóricos de AD los impartimos siguiendo las pautas de la enseñanza formal y usando como cauce la lección magistral, que combinamos con algunas técnicas de la metodología activa pensadas para el gran grupo, como el uso de medios audiovisuales (transparencias, diapositivas, vídeos...). No obstante, la clase magistral sería la punta de un enorme iceberg. En ella se expondría el esqueleto de las ideas básicas sobre el que edificar cada estudiante su propia estructura conceptual.

Pese a las consideraciones hechas, la lección magistral «será siempre un método pasivo centrado en la materia a desarrollar y no en el alumno que ha de asimilarla. Pero esto no es un inconveniente grave si, junto a ella, se llevan a cabo otros métodos pedagógicos»²⁸.

- *Las clases prácticas*

La fusión del saber y del saber hacer por la que hemos abogado con anterioridad nos hace desembocar en la *clase práctica*, que es el complemento de la

²⁷ ARANGUREN, J. L.: *El futuro de la universidad y otras polémicas*. Madrid: Taurus, 1973, p. 47.

²⁸ UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA: *Sobre Pedagogía en la Universidad*. Zaragoza: Secretariado de Publicaciones, 1984, p. 16.

clase teórica. A nuestro entender es concebida como el conjunto de situaciones reales o simuladas relacionadas por el docente para que el alumno adecue sus comportamientos a los objetivos prioritarios previstos en las distintas lecciones. En su conjunto estos procedimientos prácticos pueden referirse al aprendizaje de habilidades y destrezas, a la resolución de problemas y modos de actuación, y podrán llevarse a cabo en el aula o fuera, mediante la realización de trabajos, confección de dossier de casos, etc. Son en definitiva un buen termómetro para conocer el grado de comprensión de las explicaciones teóricas.

Como cualquier acto docente, las clases prácticas necesitan una preparación previa por parte del profesor, quien prestará especial atención a los siguientes elementos:

1. Contexto en el que se desarrollan los estudios, teniendo en cuenta los objetivos globales a conseguir y los medios necesarios para ello.
2. Importancia del saber hacer, tanto en el ejercicio profesional como en la iniciativa investigadora.
3. Su papel de moderador, tratando de que su actuación no sea resolutoria, sino más bien indicativa, seleccionando las tareas y estableciendo su fin.
4. Actualización y mantenimiento de la infraestructura material apropiada, así como la programación del uso de las instalaciones, establecimiento de turnos y horarios, etcétera.

Como ya anotábamos, en la disciplina de AD las prácticas ocupan un lugar importante. La Documentación, ciencia, técnica y organización contemporánea, necesita para la perfecta comprensión de sus funciones y actividades de este recurso didáctico, mediante el cual el discente se ejercita en la aplicación de los procedimientos metodológicos y normativos que rigen determinadas operaciones de AD, y adquiere la experiencia adecuada que le permita llevar a cabo su actividad profesional en las distintas unidades de información.

A modo de introducción mencionaré algunos procedimientos prácticos generales previstos para esta disciplina, pues los específicos se detallarán en cada lección:

- Ejercicios de normalización documental, a desarrollar en distintas fases: localización y recopilación de normas básicas para la elaboración y presentación de trabajos científicos; análisis del grado de normalización que presentan el conjunto de revistas editadas por la Universidad de Granada.
- Ejercitación en las técnicas de lectura, utilizando documentos de estructura y contenido variado.
- Prácticas de análisis de contenido en sus dos niveles de profundidad: indización y resumen. El alumno aprenderá a analizar (reconocer, sintetizar y representar) el contenido de documentos tipos, seleccionados y preparados por el docente, y cuyo grado de complejidad y dificultad será progresivo. Se hará hincapié en las prácticas de resumen, pues a veces este producto documental es utilizado también como base para la indización.
- Prácticas de análisis formal, que irán escalonadas. Haciendo uso de las normas ISBD y elegido un conjunto de casos diversos, se procederá en una primera fase a su descripción bibliográfica, así como elección del punto de acceso y la forma correcta de representación. En una segunda fase, y utilizando fotocopias de las fuentes de información principales de los

documentos, se procederá a su descripción formal completa anotada, empleando las reglas españolas. Por último, pasaremos a las prácticas sobre documentos originales de distinto tipo, procedentes del laboratorio.

Sin embargo, son numerosas las dificultades que encontramos en nuestro quehacer diario para impartir las sesiones prácticas. Primera, el excesivo número de alumnos, que obliga a tomar soluciones urgentes, como la división de cada curso en grupos de 25 alumnos, que se reúnen con el profesor una hora cada cuatro semanas aproximadamente. Y segunda, el bajo índice de experimentalidad atribuido por la Universidad de Granada a esta Diplomatura, que destina a la clase práctica una hora semanal en contraposición a las tres horas teóricas.

- *Seminarios y tutorías*

Como herramienta importante para el aprendizaje se fomentará el desarrollo de seminarios coloquiales y de trabajo. La enseñanza será cooperativa, pues la participación de profesores y alumnos en busca de una meta desconocida beneficia a todos y responde a esa búsqueda de la verdad que debe presidir cualquier actividad científica. Su finalidad puede ser múltiple, desde la docente-investigadora hasta la metodológica y didáctica. En el supuesto de la disciplina de AD, al ser el seminario una actividad que el alumno realiza voluntariamente, lo orientamos como apoyo a las tareas del grupo de investigación «Documentación para Estudios Andaluces» existente en el Centro. Como recurso didáctico de gran utilidad en la enseñanza de AD proponemos, entre otros, el desarrollo de los siguientes: *pautas y directrices para la elaboración de resúmenes; análisis y estudio de la problemática lingüístico-documental que presenta el análisis de contenido; normalización de las revistas científicas: presentación y contenido.*

La *tutoría* es la única forma didáctica que permite una atención individualizada al alumno, pues éste, el profesor, estimulará y potenciará sus inquietudes, le ayudará a resolver las dificultades que se planteen en la asimilación de la materia objeto de estudio, etc. Es en definitiva una manera de paliar la precaria relación interpersonal profesor/alumno que impone la masificación.

Los trabajos de curso. Como ha señalado Beard, el objetivo de los profesores es, en primer lugar, que sus alumnos aprendan a pensar y a trabajar independientemente, y en segundo lugar, que el método de estudio de ellos sea más efectivo²⁹.

Por consiguiente, con este recurso pretendemos que el alumno participe más activamente en su aprendizaje y adquiera la destreza necesaria para integrarse en el ejercicio profesional.

En nuestra disciplina, la aplicación del trabajo personal será básicamente la siguiente:

- Elaboración de organigramas operativos anotados, que faciliten la comprensión de determinadas unidades didácticas.
- Análisis y comentario de capítulos de monografías y artículos de interés sobre algunos aspectos del contenido del programa.
- Confección de un catálogo de los fondos de pequeñas bibliotecas privadas granadinas utilizando la normativa internacional vigente.

²⁹ BEARD, R.: *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Villassar de Mar: Oikos-Tau, 1974, p. 201.

- Elaboración de resúmenes informativos e indicativos de documentos originales diversos.

Sin duda, el esfuerzo para la realización de estas tareas es compartido, ya que precisan del docente una amplia acción de control y direccionamiento, para orientar, resolver dudas, etcétera.

- *Material didáctico*

Entre el material didáctico destacaremos el *manual*. Según Casares, el libro de texto «es el libro destinado a los alumnos en los establecimientos de enseñanza oficial». Y el manual es «el libro en que se resume lo más sustancial de una materia»³⁰. De ambas definiciones podemos deducir que el manual es todo libro de que dispone el estudiante para conocer y aprender los conocimientos claves de una disciplina, que conforman el esqueleto de la misma. En este sentido, manual y clase teórica son, no solo afines, sino también complementarios.

Los peligros del manual como instrumento al servicio del alumno son equiparables a los de la clase teórica, pues es un error grave considerar que en él se encuentran todos los conocimientos sobre la asignatura, olvidándose del «carácter problemático» inherente a cualquier materia. Como señala López Yepes, el manual es culpable de que el alumno crea que en él se encierra todo el contenido de la asignatura, y que con ello basta para aprobarla; es culpable además de cerrar el camino del manejo de la asignatura y, sobre todo, de desconocer el carácter problemático de la misma, pues, como se sabe, el manual encierra por lo general principios ya consumados y admitidos por la generalidad³¹.

La relación del estudiante con el manual es muy diferente a la existente con el maestro. En el primer caso, el estudiante dispone de un tiempo sin fin para aprender unos conocimientos limitados; en el segundo, éstos son más amplios (todos los que pueda suministrar el profesor), pero el tiempo está delimitado, ya que, por desgracia, los contactos entre profesor y alumno se ven sometidos a la inexorable ley del tiempo.

Por lo que al AD se refiere, hemos de reconocer que no se dispone aún de un manual apropiado. A lo sumo contamos con obras que cubren una o varias unidades temáticas, o bien con capítulos de libros³². Esta situación se agrava porque la mayoría de lo publicado está escrito en otros idiomas, preferentemente en inglés, francés e italiano, hecho que supone una dificultad adicional para el alumno, y a veces, una barrera infranqueable.

4. LA EVALUACION EN EL CONTEXTO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La evaluación desempeña en el proceso de aprendizaje una importante función para el control, análisis y valoración de docentes y discentes. En la

³⁰ CASARES, J.: *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili Gaya, 1981, p. 512-537.

³¹ LÓPEZ YEPES, J.: *El estudio de la Documentación: metodología y bibliografía fundamentales*. Madrid: Tecnos, 1981, p. 63.

³² Sirva de ejemplo los capítulos de la autora de este artículo localizados en la obra *Fundamentos de Información y Documentación*, publicada recientemente por la editorial Eudema.

actualidad es concebida como «un proceso de recogida y provisión de evidencias sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, en base a los cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del *currículum*»³³.

En general, el sistema de evaluación pretende la consecución de este triple objetivo:

1. Medir el grado de asimilación, progreso y rendimiento académico de los estudiantes.
2. Valorar la actuación del docente: nivel de preparación y conocimientos, metodología adoptada...
3. Conocer la densidad, actualidad y eficacia del programa y sus contenidos, así como los instrumentos y canales necesarios para su comunicación.

Al profesor le compete la evaluación de sus alumnos y la de su actividad docente, y los estudiantes, a través de cuestionarios específicos, valorarán las estrategias metodológicas, los canales de transmisión informativa y el rendimiento del profesor. En suma, para que el sistema funcione deberá ser bidireccional y requerirá por ambas partes un mínimo de sinceridad y honradez profesional.

4.1. Evaluación del profesor

Es conveniente y además necesario que el docente sea sometido a un proceso de evaluación, serio y ecuánime, que permita conocer y valorar su grado de formación, sus aptitudes pedagógicas y sus habilidades como transmisor de mensajes científicos. En la actualidad se ha dado un paso importante con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria y con la promulgación del Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribución del profesorado universitario, ya que a través de los componentes evaluación de méritos docentes y de la actividad investigadora se pretende articular un sistema que estimule al docente y le permita optimizar su rendimiento.

La evaluación del profesor es tarea difícil, como también lo es la concreción de criterios que se han de tener en cuenta. Se puede realizar por iniciativa de éste, mediante la autoevaluación, cuyos resultados servirán para rectificar posibles errores y para mejorar la actividad docente. No sólo es sensato rectificar, sino que además debemos asumir que nuestra preparación profesional como docentes es un proceso siempre «abierto», de aprendizaje también. Asimismo, se puede llevar a cabo esa evaluación por indicación de los alumnos, que emplearán el sistema de encuestas con preguntas tipo relacionadas con el comportamiento docente, rendimiento, aptitudes pedagógicas... Entre los principales aspectos sometidos a consideración destacan: los contenidos tratados, la metodología empleada, la actitud del profesor, la operatividad de la relación pedagógica... Para que el sistema de encuestas sea eficaz, es conveniente que el alumno sea sondeado en distintos momentos del desarrollo de la disciplina, al menos a mediados y al final del curso, pues dispondrá de datos y de una madurez mínima que le permitirán analizar y valorar determinados componentes del binomio enseñanza-aprendizaje.

³³ MOLINA GARCÍA, S.: «La evaluación. Problemas generales». En: *Didáctica general*. Madrid: Anaya, 1988, p. 477.

4.2. Evaluación del programa y del proceso didáctico

Estos dos ingredientes de la comunicación pedagógica deben ser revisados y evaluados periódicamente para garantizar el cumplimiento de los objetivos generales y específicos de la disciplina. La valoración podrá hacerse, bien de forma oral, tomando nota de las opiniones emitidas por los alumnos, o mediante un cuestionario que incluya preguntas claves referidas a la adecuación del programa a la disciplina, o de la actividad docente a los objetivos propuestos, la metodología y forma de exposición de los temas, su grado de complejidad, etc. Los resultados de estas encuestas servirán de reflexión al docente para proseguir o rectificar si fuera necesario su dinámica en el aula, la metodología en la impartición de las sesiones, etcétera.

4.3. Evaluación de los alumnos

Sería aconsejable para valorar equilibradamente el rendimiento de los estudiantes emplear un sistema de evaluación continua y personalizada, que en nuestro caso, dado el elevado número de alumnos por curso (en torno a 350), es un deseo imposible, por lo que hemos de acudir a métodos convencionales más acordes con la masificación universitaria.

El método tradicional de evaluación ha sido el examen o prueba académica —oral o escrita— (aunque empleamos preferentemente la segunda), que, pese a su validez, presenta serios inconvenientes porque, primero, la magnitud de la reproducción no es un buen indicador del grado de comprensión, y segundo, la memoria es una más de las funciones básicas cognoscitivas junto al aprendizaje y la percepción.

Las tan comunes lamentaciones de que los estudiantes trabajan sólo para los exámenes constituyen implícitamente una clara condena de éstos como método exclusivo de evaluación. «Como método pedagógico el examen resulta altamente insatisfactorio e incluso inútil. Su única aportación es obligar a un esfuerzo grande de acumulación inmediata, de dudosa utilidad»³⁴.

De cualquier modo, el examen no será el único sistema de evaluación y servirá más para orientar e informar que para seleccionar. Haremos uso también de los ejercicios prácticos, la asistencia a clase y los trabajos de curso para configurar la calificación final, que no deberá reducirse a una simple nota numérica, clasificatoria, sino que expresará más adecuadamente una valoración del cumplimiento de objetivos³⁵.

Las pruebas escritas que realizamos en la disciplina de AD se concretan en una parcial y otra final. La primera, durante el primer cuatrimestre tiene carácter eliminatorio y consistirá en:

- Una prueba *teórico-temática*, con el desarrollo de un tema a elegir entre dos propuestos por el profesor. Se valorará, además de los contenidos científicos, la capacidad organizativa en su estructuración y desarrollo, fluidez de expresión... La duración será de dos horas.

³⁴ UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA: *Op. cit.*, p. 25.

³⁵ *Ibid.*, p. 24.

- Una prueba *teórico-objetiva*, basada en preguntas tipo test, donde el alumno debe seleccionar la respuesta correcta. Duración: cuarenta y cinco minutos.
- La *prueba final* se realizará para aquéllos que deseen, de manera oral, y para los restantes de forma escrita. Consistirá en:
 - Un ejercicio teórico, que permita desarrollar coherente y sistemáticamente un tema.
 - Una prueba práctica, centrada en la resolución de distintos supuestos, a fin de comprobar los resultados del aprendizaje. En definitiva, pretendemos conocer el nivel de actuación del alumno en situaciones similares a las que se enfrentará en el ejercicio de la profesión.

Digamos para finalizar que el alumno conoce, desde comienzos de curso, el sistema de evaluación a seguir, así como la importancia que concedemos a su actitud frente a la asignatura y a su nivel de participación en el aula.

5. INICIACION A LA INVESTIGACION

El otro polo de circuito enseñanza-aprendizaje es la *investigación*, pues la Universidad, además de difundir conocimientos, deberá potenciar la indagación de nuevos horizontes en todos sus centros. El profesor deberá estar al servicio de cualquier iniciativa individual y tratará de asesorar y orientar bibliográfica y metodológicamente a los interesados, para que elaboren trabajos con rigor y seriedad científicas. La consulta dirigida de artículos y libros servirá para adquirir algunos hábitos propios de la investigación, como selección y organización de fuentes, técnicas de análisis y síntesis, etcétera.

En el marco de nuestros estudios de diplomatura habría que lograr que los alumnos, sobre todo en el último curso, hagan trabajos personales de investigación, bien sobre temas explicados en clase, necesitados de un nuevo enfoque, o de cuestiones debatidas en los seminarios, que requieran mayor profundización o nueva savia metodológica. Otro camino para iniciar a los alumnos en la investigación es incluirlos en proyectos colectivos consolidados, posibilitando su integración y la asignación progresiva de tareas.

Sin embargo, no debemos olvidar que en una situación inmersa en el dominio de la Documentación, como la que nos ocupa, la formación adquirida es un buen instrumento para el desarrollo de cualquier tarea investigadora, ya que, como afirma Sagredo³⁶, «la disciplinaria documental alcanza, en su metodología, a una parcela fundamental del quehacer científico y cultural: la investigación». De ahí se desprende que el estudiante de AD está en el buen camino de una formación que le facilite una posible iniciativa investigadora. En la actualidad las líneas prioritarias de investigación sobre el tema se agrupan en torno a estas cuestiones:

- *Estudios teóricos sobre AD*, tomando como base las aportaciones de la Documentación, la Lingüística, la Semiótica, la Semántica, la Lógica..., la Lingüística documental, la Informática...

³⁶ SAGREDO FERNÁNDEZ, F.: *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de la asignatura de Documentación para una cátedra de Documentación de la Facultad de Ciencias de la Información*. Universidad Complutense, Madrid, 1983, v. I, p. 581.

- Análisis de los *parámetros experimentales de AD*, con atención preferente a las técnicas de análisis de contenido de los documentos (indización, operación de resumir), así como la utilización del ordenador en la ejecución de estas operaciones.
- Un tercer grupo de temas comprende la *evaluación* de las operaciones documentales y de los sistemas de información, las medidas cualitativas y cuantitativas de los resultados, etcétera.

En general, debemos anotar que la investigación en Ciencias de la Documentación —de naturaleza *inter* y *transdisciplinar*— se nutre de numerosas disciplinas y está influenciada por el progreso de éstas: Teoría General de Sistemas, Lógica, Informática, Sociología de la Ciencia, Lingüística... Apuntan Guinchat y Menou³⁷ que, a pesar de los esfuerzos por convertir en teorías los resultados de estas investigaciones, las Ciencias de la Documentación han sido esencialmente aplicadas. Como ciencias teóricas están en sus comienzos y todavía limitadas por la imprecisión de sus conceptos y por dificultades metodológicas que resultan de la complejidad de su contenido.

³⁷ GUINCHAT, C., y MENOU, M.: *Introducción general a las ciencias y técnicas de la información y de la documentación*. (Vers. esp.) Madrid: Díaz de Santos, 1988, p. 475.