

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

Análisis de la relación Teoría-Práctica dentro del proceso educativo de las carreras de Bachillerato y Licenciatura en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información (EBCI)

Seminario de Graduación tipo proyecto para optar por el grado académico de Licenciatura en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas

Presentan:

Karen Arias Villarreal B40630

Sheilyn Badilla Barquero B40761

María Angélica Chaverri Hernández B41864

Joseph Espinoza Acuña B42387

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
2020

TRIBUNAL EXAMINADOR



Doctora Magda Cecilia Sandí Sandí

Directora de Escuela



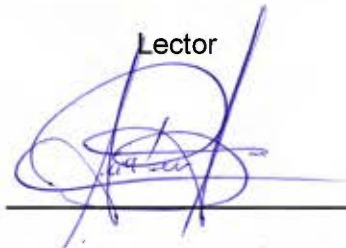
Máster Ginnette Calvo Guillén

Directora del Seminario



Máster Ramón Masís Rojas

Lector



Máster Iria Briceño Álvarez

Lectora



Doctor Alejandro Unfried González

Profesor Invitado

COMITÉ ASESOR



Máster Ginnette Calvo Guillén

Directora del Seminario



Máster Ramón Masís Rojas

Lector



Máster Iria Briceño Álvarez

Lectora

DEDICATORIA

A mis padres y hermano, que han sido mi apoyo incondicional en los buenos y malos momentos.

A esas 3 estrellas que creyeron en mí, y que ahora me cuidan desde el cielo.

A esas amistades tanto dentro como fuera del país que me alentaron.

Karen Arias Villarreal

A Dios Todopoderoso, por permitirme la oportunidad de vivir esta experiencia y concluir este ciclo de mi vida.

A mis padres porque son el motor que me impulsa, porque cada día, toda acción y palabras que me brindan, son el aliento que necesito para seguir adelante, porque cada uno de sus sacrificios me han permitido un futuro y las posibilidades que tengo ante mí el día de hoy.

Sheilyn Badilla Barquero

A Dios. A mi Madre. A mi Abuela.

María Angélica Chaverri Hernández

A mis padres y a mis hermanas y hermanos.

Joseph Espinoza Acuña

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme la vida, y permitirme culminar este largo proceso.

A mi papá y mamá, desde el día que llegué a esta tierra lucharon contra todo para darme lo mejor. Por acompañarme y respaldarme siempre en los estudios, sin importar el cómo se sentían, ni la hora en que fuera, se mantuvieron a mi lado. Porque cuando yo no veía salida, ni esperanza, me guiaron para continuar. Quienes nunca se rindieron y lograron convertirme en quien soy ahora.

A mi hermano, mi compañero de juegos, risas y travesuras, pero también mi amigo, quien a pesar de ser el menor siempre me cuidaba. Aunque tuviera sus responsabilidades con el trabajo y estudios encontraba las formas de apoyarme, de animarme, de alentarme a seguir.

A mis familiares que también me apoyaron en diversas ocasiones, incluida mi madrina, quien siempre veló por mi bienestar y el de mi familia.

A mis compañeros del Seminario, desde antes de llegar a la Licenciatura sabíamos que íbamos a trabajar juntos. Aunque tuvimos desacuerdos a lo largo de este proceso la amistad nos hizo comprendernos y continuar hasta el final.

También a los docentes y a la directora de esta investigación Ginnette Calvo Guillén, quien nos respaldó en varias ocasiones, nos orientó a las respuestas adecuadas. Realmente agradezco la paciencia que tuvo en todo este proceso.

A Victoria y Pamela, mis mejores amigas desde hace 10 años, que escucharon mis palabras y me acompañaron en este proceso. A esos amigos especiales que están en distintos lugares del país, y otras que irónicamente están fuera, varias de México, una de Uruguay, también de Colombia y Argentina. A ese "Team" que me respaldó en muchas ocasiones, me animaron, me dieron su apoyo y me hicieron reír.

Por último, aunque para la mayoría no es relevante, para mí es importante mencionar a esas 9 "galaxias" y esos 7 "pájaros" que estuvieron junto a mí en este proceso, que me dieron muchas alegrías, me hicieron reír, me hicieron soñar y establecer nuevas metas, me acompañaron en esas largas noches de investigación. Gracias a ellos viví grandes momentos. El "promise" y el "thank you" siempre quedarán en mí.

Karen Arias Villarreal

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres, por no juzgarme y soportar mis cambios de humor cuando me estreso, por amarme y por creer en mí cuando incluso yo misma ya no podía hacerlo. Gracias por no dejar que me diera por vencida y por hacerme feliz cuando estaba en lo más bajo.

Agradezco también al resto de mi familia por sus constantes palabras de apoyo como mi Mina, con sus sorpresas para “desestresarme”, mis primas y mi hermano por siempre expresar lo orgullosos que están de mí.

A mis compañeros de Seminario, que son en primer lugar mis amigos, gracias por su paciencia, por su esfuerzo y sacrificios, tenkiu ... loviuuuu.... ¡¡We are one!! (EXO).

A mis amigos y excompañeros de carrera, que siempre que los necesité estuvieron para mí, por su paciencia, ya que soy muy preguntona y por todo me estreso.

A los docentes que participaron en diferentes etapas de esta investigación, gracias por prestarnos su tiempo y por su disposición y ayuda en los momentos que los necesitamos. Incluyendo a nuestra directora Ginnette Calvo Guillén, por su paciencia cuando en más de una ocasión nos dimos por vencidos e íbamos a abandonar este trabajo, gracias por convencernos de que sí teníamos una oportunidad.

Sheilyn Badilla Barquero

AGRADECIMIENTOS

Primero quiero agradecer a Dios por quererme tanto y nunca abandonarme, así como la oportunidad de llegar hasta aquí y darme la perseverancia.

A mi mamá por ser un alma llena de amor y sabiduría, siempre al pie del cañón sin aflojar.

A mi familia por estar ahí y apoyarme de una u otra manera, a mis hermanos y hermanas por impulsarme a ser mejor.

A mis amigos cercanos por brindarme una mano cuando lo necesité.

A mis colegas y compañeros de Seminario por nunca rendirse totalmente, gracias por todos esos momentos lindos y también en los difíciles. Y a todos los compañeros de cursos a lo largo de mi paso por la UCR, porque de ellos siempre aprendí.

A todos los docentes que estuvieron presentes y me apoyaron en el transcurso de mi carrera y me enseñaron a dar y ser lo mejor en cualquier circunstancia, y a nunca rendirme.

Al personal de la EBCI, que siempre con su apoyo y sonrisas hacían de mis días más bonitos.

María Angélica Chaverri Hernández

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por darme la vida y cuidar de mí siempre. Gracias por guiarme por el buen camino.

A mis hermanas y hermanos, gracias por ser mi apoyo en los momentos difíciles y nunca abandonarme.

A mis demás familiares cercanos y a mis amigos, gracias por ser esas personas especiales con las que siempre se puede contar.

A mis compañeras de seminario, con quienes compartí muchos momentos a lo largo de la carrera. Por su dedicación y esfuerzo para llegar hasta el final de este proceso ¡Muchas gracias chiquillas!

A nuestra directora de seminario, Ginnette Calvo Guillén. Gracias por su apoyo y paciencia al guiarnos hasta el final de este proceso.

Finalmente, a todos mis profesores gracias por poner su granito de arena para formar profesionales íntegros, gracias por enseñarme tanto.

Joseph Espinoza Acuña

LISTA DE ABREVIATURAS

ABP	Aprendizaje basado en problemas
ALFIN	Alfabetización Informacional
BCI	Bibliotecología con énfasis en Ciencias de la Información
BBE	Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas
BI-1005	Estudio y Formación de Usuarios
BI-3005	Desarrollo de Colecciones
BI-4002	Redes y Sistema de Bibliotecas Educativas
BI-4003	Bibliotecología y Comunicación Social
BI-4004	Bibliotecas Educativas como Centros de Recursos
BI-4005	Seminario Taller de Bibliotecas Educativas
BI-5013	Taller de Redacción de Informes Científicos Para la Gestión de Unidades de Información
BI-5014	Herramientas y Aplicaciones en la Web para Unidades de Información Educativas
BI-5015	Gestión de unidades de Información Educativas
BI-5016	Conservación y Preservación de Información en Unidades de Información Educativa
BI-5017	Mercadeo de Servicios y Productos para Unidades de Información Educativas
BI-5018	Herramientas y Aplicaciones para la Organización y el Tratamiento de la Información en Unidades de Información Educativas
BI-5019	Necesidades de Información de Poblaciones Especiales en las Unidades de Información Educativas.
BI-5020	Métodos de Investigación I
BI-5021	Integración curricular en las Unidades de Información Educativas
BI-5022	Métodos de Investigación II
CEA	Centro de Evaluación Académica
CNED	Consejo Nacional de Educación
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
EA-0350	Taller de Materiales Didácticos y Medios Audiovisuales
EBC	Educación Basada en Competencias
EBCI	Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información
ES	Educación Superior
FPIE	Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa
FD-5051	Principios de Curriculum
FD-0152	Fundamentos de Didáctica
INA	Instituto Nacional de Aprendizaje
OE-1103	Desarrollo y Aprendizaje en la Adolescencia

OET	Organización de Estudios Tropicales
PBL	Problem Based Learning
PLN	Programación Neurolingüística
RDA	Resource Description and Access (Recursos: descripción y acceso)
SAE	Sistema de Aplicaciones Estudiantiles
SLA	Special Libraries Association
TICs	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNA	Universidad Nacional de Costa Rica
UCR	Universidad de Costa Rica

*Los anexos no forman parte del documento impreso, para consultarlos se deben acceder en formato digital a través del disco que acompaña a este documento. A continuación, se detalla el nombre de los anexos.

ANEXOS

- Anexo 1. Programas de carrera Bachillerato
- Anexo 2. Programas de carrera Licenciatura
- Anexo 3. Resoluciones y orientaciones sobre programas de curso
- Anexo 4. Manuales de estrategias didácticas

APÉNDICES

- Apéndice 1. Matriz de análisis de los programas de curso (Vacía)
- Apéndice 2. Lista de cotejo de las actividades prácticas en los programas (Vacía)
- Apéndice 3. Lista de cotejo de actividades prácticas según la opinión del estudiantado (Vacía)
- Apéndice 4. Lista de cotejo de actividades prácticas según la opinión del profesorado EBCI-FE
- Apéndice 5. Cuestionario a estudiantes del Plan de Estudios de Bachillerato y Licenciatura, del énfasis de Bibliotecas Educativas Resolución VD-R-8997-2013, impartido desde el 2014
- Apéndice 6. Guías de entrevistas - Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información
- Apéndice 7. Guías de entrevistas - Cursos de servicios Facultad de Educación

Apéndice 8. Elementos curriculares que muestran la vinculación de la teoría con la práctica en los programas de los cursos de las carreras del énfasis de Bibliotecas Educativas

Apéndice 9. Actividades prácticas y estrategias didácticas en los cursos de las carreras del énfasis de Bibliotecas Educativas que vinculen la teoría con la práctica.

Apéndice 10. Actividades prácticas consideradas situaciones de aprendizaje experiencial en las carreras del énfasis de Bibliotecas Educativas según el estudiantado.

Apéndice 11. Actividades prácticas consideradas situaciones de aprendizaje experiencial en las carreras del énfasis de Bibliotecas Educativas según el profesorado.

Apéndice 12. Análisis de preguntas abiertas del cuestionario a estudiantes del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas

Apéndice 13. Categorías de respuestas de las entrevistas al profesorado de la EBCI y FE

Apéndice 14. Formulario de validación del manual de estrategias didácticas.

Apéndice 15. Validaciones del profesorado del Manual de estrategias didácticas que integren la teoría con la práctica en entornos reales para los cursos del énfasis en Bibliotecas Educativas.

Apéndice 16. Manual de estrategias didácticas que integren la teoría con la práctica en entornos reales para los cursos del énfasis en Bibliotecas Educativas

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elementos del programa de curso que vinculan la teoría con la práctica	148
Figura 2. Actividades en clase o extraclase según el Curso BI-4003.....	151
Figura 3. Tipo de curso indicado por el profesorado los programas de curso del año 2019, del nivel de Bachillerato y Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas, según frecuencia y porcentaje.....	153

Figura 4. Actividades que el estudiantado de las carreras de Bachillerato y Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas del 2019, consideran como aprendizaje experiencial, según frecuencia y porcentaje	156
Figura 5. Actividades que el profesorado considera como situaciones de aprendizaje experiencial	157
Figura 6. Pertinencia de las estrategias de aprendizaje en los cursos de Bachillerato y/o Licenciatura en la formación profesional	162
Figura 7. Relación de la realidad laboral y la práctica en la formación del estudiante en Bibliotecología.....	169
Figura 8. Respuesta del estudiantado sobre si hubiera esperado participar más en situaciones de aprendizaje experiencial en los cursos.....	173

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias en los nombres y modalidades en los programas de curso del énfasis de Bibliotecas Educativas	6
Tabla 2. Horarios de los cursos del cuarto año y la Licenciatura del énfasis en Bibliotecas Educativas para el II ciclo 2018 y I ciclo 2019.....	9
Tabla 3. Elementos generales y específicos de los programas de curso o carta al estudiante.....	30
Tabla 4. Ejemplo de métodos, técnicas y actividades.....	35
Tabla 5. Perfil profesional de la carrera de Bachillerato en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas.....	67
Tabla 6. Países Latinoamericanos con prácticas en situaciones de Aprendizaje experiencial.....	75
Tabla 7. Categorías de clasificación de las estrategias didácticas.....	114
Tabla 8. Cuadro de variables.....	130
Tabla 9. Cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato.....	147
Tabla 10. Cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Licenciatura.....	147
Tabla 11. Actividades prácticas indicadas por el profesorado en los programas de curso del nivel de Bachillerato y Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas	154

Tabla 12. Estrategias didácticas, indicadas por el profesorado en los programas de curso del nivel de bachillerato y licenciatura, del énfasis de Bibliotecas Educativas.....	160
Tabla 13. Categorización de las estrategias didácticas empleadas según los docentes en los cursos del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas.....	163
Tabla 14. Estrategias didácticas según los profesores que permiten la vinculación de la teoría con la práctica en los cursos del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas.....	164
Tabla 15. Estrategias didácticas que exponen a experiencias en un ambiente laboral según los docentes de los cursos del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas.....	165
Tabla 16. Cursos donde el estudiantado percibe experiencias con la realidad laboral dentro del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas en el 2019.....	171
Tabla 17. Importancia de las situaciones de aprendizaje experiencial, según los estudiantes, 2019, dentro de los cursos del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas.....	172
Tabla 18. Opinión de los docentes entrevistados de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas en el 2019, sobre la necesidad de desarrollar prácticas en ambientes laborales.....	174
Tabla 19. Aplicación de actividades prácticas en ambientes laborales reales según los docentes.....	175
Tabla 20. Impedimentos al desarrollar prácticas en ambientes laborales reales en los cursos de EBCI y FE.....	176
Tabla 21. Adecuación de materiales didácticos según el profesorado en las carreras de los cursos de servicios del cuarto año del Bachillerato del énfasis de Bibliotecas Educativas.....	178
Tabla 22. Cursos del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis en Bibliotecas Educativas en los que se pueden aplicar las estrategias didácticas.....	182
Tabla 23. Actividades propuestas por curso basadas en estrategias didácticas que vinculen la teoría con la práctica en entornos reales en el Bachillerato y la Licenciatura del énfasis en Bibliotecas Educativas.....	184

Tabla A. Estrategias didácticas que emplean los docentes de la EBCI en los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas.....	(Apéndice 13)
Tabla B. Estrategias didácticas permiten la vinculación de la teoría con la práctica en los cursos de la EBCI según los profesores.....	(Apéndice 13)
Tabla C. Experiencias que exponen a un ambiente laboral en los cursos según los docentes de la EBCI.....	(Apéndice 13)
Tabla D. Opinión de los docentes de la EBCI sobre la necesidad de desarrollar prácticas en ambientes laborales.....	(Apéndice 13)
Tabla E. Desarrollan los docentes prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparte de Bachillerato y Licenciatura en Bibliotecas Educativas.....	(Apéndice 13)
Tabla F. Impedimentos al desarrollar prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparte según los docentes de la EBCI.....	(Apéndice 13)
Tabla G. Estrategias didácticas que emplean los docentes en los cursos de Servicios de Bachillerato en Bibliotecas Educativas.....	(Apéndice 13)
Tabla H. Estrategias didácticas permiten la vinculación de la teoría con la práctica en los cursos de Servicios según los profesores de la FE.....	(Apéndice 13)
Tabla I. Actividades consideradas por el profesorado de la FE como situaciones de aprendizaje experiencial.....	(Apéndice 13)
Tabla J. Experiencias que exponen a un ambiente laboral en los cursos de servicios según los docentes de la FE.....	(Apéndice 13)
Tabla K. Opinión de los docentes de los cursos de servicios sobre la necesidad de desarrollar prácticas en ambientes laborales.....	(Apéndice 13)
Tabla L. Aplicación de actividades prácticas en ambientes laborales reales según los docentes de la FE.....	(Apéndice 13)
Tabla M. Impedimentos según los docentes de la FE al desarrollar prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparten del énfasis para Bibliotecas Educativas.....	(Apéndice 13)

RESUMEN EJECUTIVO

Este proyecto de investigación presenta un diagnóstico de la articulación de la teoría con la práctica en los cursos del Bachillerato y la Licenciatura en Bibliotecología (EBCI) con énfasis en Bibliotecas Educativas y en base a este, presentar una propuesta con actividades prácticas y un manual de estrategias didácticas que actúe como una guía de apoyo para el docente, que busca proponer estrategias que integren la teoría con la práctica dentro de los cursos con la finalidad de enriquecer la experiencia profesional del futuro profesional en Bibliotecología.

Por tanto, esta investigación es planeada desde el paradigma positivista-cuantitativo, de carácter descriptivo y con la utilización de técnicas del enfoque cuantitativo tales como cuestionarios y entrevistas, las cuales fueron analizados posteriormente mediante procedimientos estadísticos.

Los sujetos de investigación se dividen en dos poblaciones, el estudiantado del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas del 2019, y el profesorado perteneciente a la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información (EBCI) y a la Facultad de Educación (FE) que impartieron cursos de servicios durante el 2019.

Como parte del diagnóstico, se analizaron los programas de curso del Bachillerato y la Licenciatura, por medio de tablas de cotejo y una matriz de indicadores. Además, se realizaron entrevistas al personal docente de la EBCI y la FE así como también un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, aplicado al estudiantado. Se estudiaron aspectos como: elementos curriculares de los programas de los cursos, actividades prácticas y estrategias didácticas que vinculen la teoría con la práctica utilizadas por los docentes y las necesidades de los estudiantes del Bachillerato y de la Licenciatura en Bibliotecología con énfasis Bibliotecas Educativas. Metodológicamente para el análisis se realizaron tablas dinámicas y patrones de categorías de respuestas, las cuales fueron graficadas y tabuladas.

Como parte de la propuesta y del resultado de la investigación se propusieron actividades que incluyan estrategias didácticas con el fin de ampliar la experiencia del estudiantado en el campo laboral y que pueda poner en práctica sus conocimientos. La segunda parte de la propuesta incluye un manual de estrategias didácticas que tiene como propósito servir de apoyo al docente en la aplicación de las cuatro estrategias didácticas que evidenciaron la vinculación de la teoría con la práctica a través de situaciones de aprendizaje experiencial en entornos reales. Las estrategias desarrolladas como resultado del diagnóstico son: Trabajo práctico, talleres, trabajo de campo y estudio de casos.

Para concluir a partir de los resultados obtenidos, se identificó la necesidad del estudiantado de recibir dentro del curso un mayor porcentaje de práctica que le permita generar experiencias con la realidad laboral; de igual forma se encontró que los horarios y la cantidad de estudiantes dificulta el poder realizar prácticas fuera de clases.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Problema	2
1.2. Justificación.....	10
1.3. Antecedentes.....	14
1.4. Objetivos.....	19
1.4.1. Objetivo General Diagnóstico.....	19
1.4.1.2. Objetivos Específicos.....	19
1.4.2. Objetivo General Propuesta.....	19
1.4.2.2. Objetivos Específicos.....	19
 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	 21
2.1. Currículum educativo.....	22
2.1.1. Objetivos de aprendizaje.....	25
2.1.2. Contenidos curriculares.....	26
2.1.3. Planes de estudio.....	28
2.1.4. Programas de curso.....	29
2.1.4.1. Características específicas/ generales.....	30
2.1.4.2. Descripción.....	32
2.1.4.3. Objetivos o propósitos.....	33
2.1.4.4. Contenidos.....	33
2.1.4.5.1. Actividades.....	34
2.1.4.6. Metodología didáctica.....	36
2.1.4.6.1. Estrategias didácticas.....	39
2.1.4.6.2. Estrategias de enseñanza.....	41
2.1.4.6.3. Estrategias de aprendizaje.....	42
2.1.4.7. Normas de cumplimiento.....	43
2.1.4.8. Evaluación de los aprendizajes.....	44
2.1.4.9. Cronograma.....	46
2.1.4.10. Bibliografía.....	47
2.2. Cursos.....	47
2.2.1. Curso teórico.....	50
2.2.2. Curso práctico.....	53
2.2.3. Cursos teórico-práctico.....	55
2.2.4. Cursos de laboratorio.....	60
2.3. Formación del bibliotecólogo en Bibliotecas Educativas.....	62
2.3.1 Antecedentes de la formación de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información	64
2.3.2 Perfil del bibliotecólogo en el énfasis de Bibliotecas Educativas.....	66
2.4. Vinculación de la teoría con la práctica.....	70
2.4.1. Conceptualización: teoría, práctica	71
2.4.2. Antecedentes de vinculación de la teoría con la práctica.....	73
2.4.2.1. A nivel internacional.....	75
2.4.2.2. A nivel nacional.....	76

2.4.2.3 En la enseñanza de la disciplina bibliotecológica.....	78
2.4.3. Aprendizaje experiencial.....	80
2.5. Experiencias prácticas.....	84
2.5.1 Trabajo práctico.....	86
2.5.2. Estudios de caso.....	88
2.5.3. Visitas guiadas.....	91
2.5.4. Talleres.....	93
2.5.5. Pasantías.....	95
2.5.6. Voluntariados.....	96
2.5.7. Prácticas profesionales.....	97
2.5.7.1. Prácticas profesionales en la enseñanza de la Bibliotecología.....	100
2.5.8. Trabajo de campo.....	101
2.5.9. Actividades prácticas.....	102
2.5.9.1. Entrevista.....	103
2.5.9.2. Gamificación.....	104
2.5.9.3. Design thinking.....	105
2.5.9.4. Concurso.....	106
2.5.9.5. Planificación.....	106
2.5.9.6. Evaluación de colecciones.....	107
2.5.9.7. Dinámica de comunicación no verbal.....	108
2.5.9.8. Diseño de estudio de usuarios.....	109
2.5.9.9. Construcción de una unidad pedagógica.....	109
2.5.9.10. Planeación curricular.....	110
2.5.9.11. Construcción de una red.....	111
2.5.9.12. Elaboración de programas y microclase.....	112
2.5.9.13. Actividades en clase y extraclase.....	112
2.5.10. Categorías de clasificación de las estrategias didácticas según su naturaleza.....	113
3. Manual de estrategias didácticas.....	115
 CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	 118
3.1. Tipo de investigación.....	119
3.2. Enfoque de investigación.....	119
3.3. Sujetos y fuentes de información.....	120
3.3.1. Sujetos de Información.....	120
3.3.2. Fuentes.....	121
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	121
3.4.1. Técnicas de recolección de información.....	122
3.4.2. Instrumentos para la recolección de la información.....	127
3.5. Unidades de análisis (Cuadro de variables).....	130
3.6. Procedimiento.....	132
3.6.1. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 1.1.....	132
3.6.2. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 1.2.....	133
3.6.3. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 1.3.....	138

3.6.4. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 1.4.....	140
3.7. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 2.1 de la propuesta.....	141
3.8. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 2.2 de la propuesta.....	143
3.9. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 2.3 de la propuesta.....	144
 CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	146
4.1. Elementos curriculares de los programas de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura, que vinculan la teoría con la práctica (objetivo específico 1.1 de la investigación).....	147
4.2. Descripción de las actividades prácticas de clase y extraclase utilizadas por el profesorado de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de bachillerato y licenciatura, que vinculan la teoría con la práctica (objetivo específico 1.2 de la investigación).....	152
4.2.1 Actividades prácticas utilizadas por el profesorado para la formación del estudiantado.....	152
4.2.2 Actividades consideradas como situaciones de aprendizaje experiencial.....	156
4.3. Caracterización de las estrategias didácticas que utiliza el docente en los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura, que vinculan la teoría con la práctica (objetivo específico 1.3 de la investigación).....	159
4.3.1 Estrategias didácticas establecidas en los programas de los cursos.....	159
4.3.2. Perspectiva del estudiantado de la pertinencia de las estrategias de aprendizaje experiencial.....	162
4.3.3. Estrategias didácticas que exponen y vinculan la teoría con la práctica.....	163
4.4. Identificación de las necesidades de los estudiantes del Bachillerato y Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas sobre el proceso de aprendizaje que vincula la teoría con la práctica, del periodo 2014 al 2018 (Objetivo específico 1.4).....	168
4.4.1. Necesidades del estudiantado según estrategias y actividades que vinculen la teoría y práctica.....	168
4.4.2. Necesidad de desarrollo de prácticas en ambientes laborales reales.....	174
 CAPÍTULO V. SOLUCIÓN AL PROBLEMA.....	181
5.1. Formulación de actividades que incluyan estrategias didácticas que permitan la integración de la teoría con la práctica en entornos reales para los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas (objetivo específico 2.1 de la investigación).....	182

5.2. Guía docente para la inclusión de experiencias prácticas en entornos reales para los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas (objetivo específico 2.2 de la investigación).....	190
5.3. Validación de la guía docente con profesores de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas (objetivo específico 2.3 de la investigación).....	193
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	196
6.1. Conclusiones.....	197
6.2. Recomendaciones.....	200
6.2.1. Profesorado de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información.....	200
6.2.2. Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información.....	201
CAPÍTULO VII. REFERENCIAS.....	204
APÉNDICES.....(CD Anexo)	
Apéndice 1. Matriz de análisis de los programas de curso (Vacía)	
Apéndice 2. Lista de cotejo de las actividades prácticas en los programas (Vacía)	
Apéndice 3. Lista de cotejo de actividades prácticas según la opinión del estudiantado (Vacía)	
Apéndice 4. Lista de cotejo de actividades prácticas según la opinión del profesorado EBCI-FE	
Apéndice 5. Cuestionario a estudiantes del Plan de Estudios de Bachillerato y Licenciatura, del énfasis de Bibliotecas Educativas Resolución VD-R-8997-2013, impartido desde el 2014	
Apéndice 6. Guías de entrevistas - Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información	
Apéndice 7. Guías de entrevistas - Cursos de servicios Facultad de Educación	
Apéndice 8. Elementos curriculares que muestran la vinculación de la teoría con la práctica en los programas de los cursos de las carreras del énfasis de Bibliotecas Educativas	
Apéndice 9. Actividades prácticas y estrategias didácticas en los cursos de las carreras del énfasis de Bibliotecas Educativas que vinculen la teoría con la práctica.	
Apéndice 10. Actividades prácticas consideradas situaciones de aprendizaje experiencial en las carreras del énfasis de Bibliotecas Educativas según el estudiantado.	
Apéndice 11. Actividades prácticas consideradas situaciones de aprendizaje experiencial en las carreras del énfasis de Bibliotecas Educativas según el profesorado.	
Apéndice 12. Análisis de preguntas abiertas del cuestionario a estudiantes del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas	

Apéndice 13. Categorías de respuestas de las entrevistas al profesorado de la EBCI y FE

Apéndice 14. Formulario de validación del manual de estrategias didácticas.

Apéndice 15. Validaciones del profesorado del Manual de estrategias didácticas que integren la teoría con la práctica en entornos reales para los cursos del énfasis en Bibliotecas Educativas.

Apéndice 16. Manual de estrategias didácticas que integren la teoría con la práctica en entornos reales para los cursos del énfasis en Bibliotecas Educativas

ANEXOS.....(CD Anexo)

- Anexo 1. Programas de carrera Bachillerato
- Anexo 2. Programas de carrera Licenciatura
- Anexo 3. Resoluciones y orientaciones sobre programas de curso
- Anexo 4. Manuales de estrategias didácticas

Capítulo I

Introducción

1.1. Problema y su importancia

En la actualidad, el mercado laboral exige que el profesional en Bibliotecología y Ciencias de la Información sea capaz de adaptarse a los cambios del entorno cuando se requiera. Para lograr cumplir con lo expresado anteriormente, para el bibliotecólogo, Gibaja (2013) señala que “no basta con fabricar productos y diseñar servicios, sino que es necesario estar informado acerca de las tendencias del mercado, las demandas y expectativas de los usuarios y los desarrollos de la competencia, en tiempo real y en forma constante” (p. 50).

Del mismo modo, es preciso una formación fuerte en investigación, esto es reflejado por Miyahira (2009) haciendo énfasis sobre la función de la investigación donde ésta “constituye un elemento importantísimo en el proceso educativo porque a través de ella se genera conocimiento y se propicia el aprendizaje para la generación de nuevo conocimiento” (p. 119). La investigación y el aprendizaje experiencial se complementan en la formación del profesional en bibliotecología como núcleo básico del conocimiento, sobre ello Ríos Ortega, 2008, indica “(...) se constata el interés por la investigación y la preocupación por la enseñanza de principios, teorías y fundamentos como bases firmes para la aplicación y la práctica profesional” (p. 33). De esta forma la investigación, así como la integración de la teoría con la práctica permite que los estudiantes se expongan a situaciones reales del entorno laboral.

La sociedad con sus retos tecnológicos, de alfabetización, de gestión de la información, así como de resolución de problemas, exigen que el profesional en Bibliotecología y Ciencias de la Información se encuentre preparado para hacer frente a la realidad laboral y al contexto de la profesión. Se espera entonces que el bibliotecólogo sea capaz de aplicar las estrategias y los métodos adecuados para satisfacer las necesidades de los usuarios, ya que es mediante la investigación y el aprendizaje experiencial que se logra satisfacer las diferentes necesidades que presenta el mercado laboral de los profesionales en Bibliotecología.

El mundo profesional, en el área de Bibliotecología, exige competencias en áreas de información; tecnologías; comunicación: gestión; habilidades y procedimientos (Funes Neira, 2017), para poder enfrentar los retos que se presentan en la cotidianidad del profesional, mientras busca cumplir con su papel en el entorno de los usuarios.

Con respecto a lo anterior, la *Special Libraries Association* (SLA) (2003) citado por Gibaja (2013) señala como competencias a desarrollar por los bibliotecólogos del siglo XXI, las siguientes:

Las competencias profesionales se clasifican en cuatro tipos: A) Gestión de organizaciones de información, B) Gestión de recursos de información, C) Gestión de servicios de información y D) Aplicación de herramientas y tecnologías de la información. (...) Por último, las competencias fundamentales se dividen en dos tipos: las referidas al intercambio continuo de experiencias que consoliden el corpus de conocimiento de la profesión y las cuestiones relacionadas a la ética y al compromiso profesional (p. 56).

Todas las competencias son esenciales para el desarrollo de un profesional, pero en específico se señalan las fundamentales para ayudar al bibliotecólogo a fortalecer las competencias básicas para desempeñarse en su área de trabajo, como son las experiencias, el conocimiento de la ética que va de la mano con el compromiso profesional, la actitud de búsqueda de nuevos desafíos y oportunidades, el reconocimiento del trabajo en equipo y sustentar una actitud positiva y flexible ante el cambio.

El proceso de formación del profesional, con respecto al currículo, atiende las necesidades de la sociedad en el momento inmediato, de las cuales surgen las necesidades del usuario, y es la base de las competencias que se desarrollan durante la carrera de Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas, sin embargo una problemática que ha estado vigente durante mucho tiempo es la desactualización en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que arrastra

consigo una serie de mitos y costumbres que han sido enseñadas y transmitidas de generación en generación, sobre esto Ríos Ortega (2008) dice:

La ausencia de foros e intercambio de experiencias innovadoras en didáctica y en educación bibliotecológica, así como la formación a la que ya se hizo referencia, permiten suponer que junto con el problema de las deficiencias de conocimiento de los profesores sobre su materia, pueden existir también problemas serios respecto al conocimiento de teorías relevantes y actuales sobre cómo el aprendizaje del conocimiento teórico y práctico de la disciplina es construido por los alumnos e incluso los propios profesores (p. 79).

Pero es entonces cuando se enfrentan los conceptos de cambio y permanencia, la actualización con la tradición, aspectos que afectan el aprendizaje y moldean el comportamiento del estudiante, dando como resultado a la experiencia, como la adaptación del aprendizaje. Serán estos nuevos conocimientos adquiridos, los que formen nuevas teorías y con ello se transforme el aprendizaje de la bibliotecología. Para esto es necesario tener en consideración el ambiente donde se pretenda poner en acción estas nuevas teorías, ya que este puede alterar el aprendizaje, así se ve reflejado cuando

(...) el hábito en el uso de técnicas restringidas a situaciones concretas, no se convierte por ese sólo hecho en ampliador del aprendizaje de los principios explicativos de la bibliotecología y, en consecuencia, no les permite a los sujetos la posible aplicación o no de un concepto bibliotecológico en nuevas circunstancias o fenómenos (Ríos Ortega, 2008, p. 101).

Los fundamentos teóricos, la metodología y técnicas de enseñanza son parte de la formación integral de los profesionales en bibliotecología y un complemento para la investigación aplicada y la resolución de problemas en el campo profesional; con dicha formación se espera que el estudiantado esté preparado para enfrentar la realidad del contexto del mercado laboral.

A pesar de la importancia que implica exponer a los estudiantes de bibliotecología a experiencias prácticas que los conecten con las necesidades del “mundo real”, las carreras de la EBCI cuentan con pocos espacios para estas actividades. Ejemplo de esta problemática se evidencia a través del curso BI-3004 Referencia III del tronco común del nivel de Bachillerato, perteneciente al plan de estudios de 1990 al 2013 (Resolución VD-R-4842-90), en dicho curso se realizaban prácticas en alguna de las bibliotecas de la Universidad; no obstante con el nuevo plan de estudios de la Resolución VD-R-8997-2013 (2013-2018) el curso fue eliminado de la malla curricular vigente y ya no se imparte, lo que afecta directamente la oportunidad de los estudiantes de adquirir un aprendizaje experiencial, que le permita conocer la realidad en dicha área de la profesión.

Otro curso al que se le realizó cambios importantes corresponde a BI-3005 Formación de colecciones, este también pertenece al tronco común del nivel de Bachillerato del plan de estudios 1990 al 2013 (Resolución VD-R4842-90), este incorporaba 8 semanas de práctica, donde los estudiantes realizaban prácticas en el centro de la Organización de Estudios Tropicales (OET), pero en el nuevo plan de estudios se eliminaron estas actividades que permitían a los estudiantes tener una experiencia directa dentro de una institución.

Para ilustrar otra problemática, según el Informe de Autoevaluación del periodo 2007- 2012 elaborado por la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información (2013), en la primera parte del proceso de acreditación encontraron algunas debilidades con respecto al plan de estudios, las cuales son:

- Desequilibrio entre la teoría y la práctica; así como entre los créditos y horas de los cursos.
- Falta de estandarización en la presentación de los programas de curso.
- Incongruencia entre los programas de curso y la descripción y objetivos aprobados por la Vicerrectoría de Docencia.
- Duplicación de contenidos tanto en los Bachilleratos como en la Licenciatura.
- Vacíos en aspectos básicos de informática.
- Falta de una evaluación integral de los planes de estudio (p. 50).

Dichas debilidades evidenciaron la necesidad de realizar cambios en las mallas curriculares, los cuales serán detallados a continuación, en la Tabla 1 donde se presentan algunas diferencias en los nombres de los Planes de Estudios Resolución VD-R-4842-90 y Resolución VD-R-8997-2013, y las modalidades como se especifica en los programas de los cursos y la modalidad según el Centro de Evaluación Académica (CEA). Los cursos corresponden al énfasis de Bibliotecas Educativas en la EBCI, tomando en cuenta únicamente el cuarto año y la Licenciatura.

Tabla 1

Diferencias en los nombres y modalidades en los programas de curso del énfasis de Bibliotecas Educativas.

Sigla de curso	Nombre del curso Plan de Estudios Resolución VD-R-4842-90	Nombre del curso Plan de Estudios Resolución VD-R-8997-2013	Modalidad según CEA	Modalidad según cada programa de curso	Detalles (Plan de Estudios Resolución VD-R-4842-90)
BI-1005	El usuario y la biblioteca	Estudio y Formación de Usuarios	Teórico	Teórico-Práctico	Contaba con práctica
BI-3005	Formación de Colecciones	Desarrollo de Colecciones	Teórico	Teórico-Práctico	Contaba con práctica
BI-4002	Redes y Sistemas de Bibliotecas Educativas	Redes y Sistemas de Bibliotecas Educativas	Teórico	Teórico	—
BI-4003	Bibliotecología y	Bibliotecología y	Teórico	Teórico	Los contenidos del curso Medios de

	Comunicación Social	Comunicación Social			comunicación de información (BI-2005) ahora se integraron con este curso
BI-4004	Bibliotecas Educativas como Centro de Recursos para el Aprendizaje	Bibliotecas Educativas como Centro de Recursos para el Aprendizaje	Teórico	Teórico-Práctico	—
BI-4005	Seminario Taller de Bibliotecas Educativas	Seminario Taller de Bibliotecas Educativas	Teórico	Teórico-Práctico	Contaba con práctica

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recuperada del CEA (2015-2016); EBCI (2013) y EBCI (2019) (Anexo 3).

Considerando la información anterior se expone no solo el cambio de nombres en los cursos, sino también la naturaleza de cada curso según CEA (2019), y cómo se diferencia de los programas de los cursos de la EBCI, que indican en su mayoría, que son Teórico-Prácticos. Asimismo, se evidencia que en el anterior Plan (90) se tomaba en cuenta la estrategia práctica, acercando al estudiantado a las situaciones reales que pueden enfrentar, adquiriendo experiencias para cumplir con eficacia sus labores.

Además, el proceso de Autoevaluación de la EBCI, del periodo 2007-2011 permitió identificar que el énfasis en Bibliotecas Educativas no contaba con su respectiva Licenciatura en donde se señaló que:

El Bachillerato en Ciencias de la Información tiene Licenciatura en Ciencias de la Información. En el caso del Bachillerato en Bibliotecas Educativas no tiene Licenciatura; ante esta situación comienzan a duplicarse contenidos a los estudiantes de Bach. Ciencias de la Información puesto que se hace una nivelación de los contenidos que no

fueron vistos por los estudiantes del Bachillerato en Educativas, lo que resulta en una afectación de duplicidad de contenidos para quienes han seguido su Bachillerato en Ciencias de la Información (EBCI, 2013, p. 595).

Con lo anterior se logra evidenciar que la falta de Licenciatura en el énfasis de Bibliotecas Educativas estaba afectando a los estudiantes ya que no tenían una formación completa adecuada, y si se deseaba ingresar a la Licenciatura en Ciencias de información, provocaba que los contenidos tratados en los cursos fueran repetitivos para los egresados del Bachillerato en ese mismo énfasis, pues trataban de compensar los conocimientos que no tenían aquellos del énfasis en Bibliotecas Educativas.

Como respuesta a esa situación, la EBCI se dio a la tarea de consolidar en el año 2014 la Licenciatura en Bibliotecas Educativas, para brindarles a los estudiantes la oportunidad de continuar con sus estudios en una Licenciatura de su mismo énfasis, permitiéndoles así reforzar lo aprendido durante el Bachillerato, adquiriendo nuevos conocimientos que le ayuden a desempeñarse mejor en el área de las bibliotecas educativas, reforzando la integración de las tecnologías y otros saberes en el nivel de Licenciatura del énfasis.

Asimismo, otro aspecto considerado como problemático en el proceso educativo de la especialización en Bibliotecas Educativas, con respecto a la práctica de la teoría en un ambiente laboral, es la dificultad para organizar actividades prácticas fuera del entorno de clase, como por ejemplo las visitas guiadas y oportunidades de interacción con otras áreas o niveles de trabajo, así como sectores afines. Tanto los cursos del cuarto año de Bachillerato como los de la Licenciatura, del énfasis, la mayoría son impartidos en horario nocturno (5:00 pm - 8:50 pm) (según lo analizado en los programas de curso correspondientes a la investigación Anexo 1 y 2), lo que puede presentar una dificultad para organizar actividades prácticas fuera del entorno de clase en un ambiente profesional real.

Por otra parte, muchos de los lugares que podrían ser de interés para apoyar y fortalecer los contenidos de los diferentes cursos, como bibliotecas escolares, bibliotecas municipales y bibliotecas públicas se encuentran cerrados en horarios nocturnos. Además, la logística de una visita de este tipo implica elementos como trámites de gestión administrativa, lo cual requiere un mayor esfuerzo de organización para la posibilidad de realizar una gran cantidad de actividades consideradas prácticas o de realidad laboral, que incluye la perspectiva social y comunitaria de la profesión. A continuación, se exponen los horarios de los cursos tanto del cuarto año del Bachillerato como la Licenciatura del énfasis en Bibliotecas Educativas correspondiente al II ciclo 2018 y I ciclo 2019.

Tabla 2

Horarios de los cursos del cuarto año y la Licenciatura del énfasis en Bibliotecas Educativas para el II ciclo 2018 y I ciclo 2019.

Sigla de curso	Nombre del curso	Horario
BI-1005	Estudio y formación de usuarios	17:00 a 20:50 pm
BI-3005	Desarrollo de Colecciones	17:00 a 20:50 pm
BI-4002	Redes y Sistemas de Bibliotecas Educativas	17:00 a 20:50 pm
BI-4004	Bibliotecas Educativas como Centros de Recursos	17:00 a 20:50 pm
BI-4005	Seminario Taller de Bibliotecas Educativas	7:00 a 10:50 am
FD-0152	Fundamentos de Didáctica	–
FD-5051	Principios de Currículum	–
EA-0350	Taller de Materiales Didácticos y Medios Audiovisuales	13:00 a 16:40 pm
OE-1103	Desarrollo y Aprendizaje en la Adolescencia	07:00 a 10:50 am 07:00 a 10:50 am 13:00 a 16:40 pm 17:00 a 20:50 pm
BI-5013	Taller de Redacción de informes científicos para la gestión de unidades de información	17:00 a 20:50 pm
BI-5014	Herramientas y aplicaciones en la Web para Unidades de Información Educativa	17:00 a 20:50 pm

BI-5015	Gestión de unidades de información educativas	17:00 a 20:50 pm
BI-5016	Conservación y preservación de información en unidades de información educativas	17: 00 a 20:50 pm
BI-5017	Mercadeo de servicios y productos para unidades de información educativas	17:00 a 20:50 pm
BI-5018	Herramientas y aplicaciones para la organización y el tratamiento del conocimiento en Unidades de Información Educativas	17:00 a 20:50 pm
BI-5019	Necesidades de información de poblaciones especiales en las Unidades de Información Educativas	17:00 a 20:50 pm
BI-5020	Metodología de la Investigación I	17:00 a 20:50 pm
BI-5022	Metodología de la Investigación II	17:00 a 20:50 pm

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recuperada de EBCI (2019) (Anexo 1 y 2).

Con la información anterior se puede evidenciar que sólo un curso es impartido en la mañana, mientras los demás corresponden a un horario nocturno. En consecuencia, sobre estas situaciones en la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Bibliotecología en el énfasis de Bibliotecas Educativas, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo articular la teoría con la práctica en los cursos del cuarto año del Bachillerato y los cursos de la Licenciatura del énfasis en Bibliotecas Educativas, para enriquecer la experiencia profesional del estudiante en la formación académica?

1.2. Justificación

El aprendizaje experiencial, se implementa desde las universidades, como parte de la vivencia hacia la formación profesional, y como un medio para conectar con la población. Asimismo, la inclusión de dichas experiencias en los planes de estudios de las diferentes carreras; ayudan a mejorar la calidad de la educación impartida, permite conocer los estándares y requisitos solicitados por los centros educativos y empresas, facilita el conocimiento de nuevas estrategias y herramientas y brinda una nueva perspectiva del entorno laboral. Raposo Rivas y Zabalza Beraza (2011) señalan a su vez, que “la formación práctica de un estudiante universitario es de gran relevancia tanto para el desempeño de la profesión como para su desarrollo personal y académico” (p. 17).

Considerando lo anterior se puede apreciar que las prácticas en situaciones de aprendizaje experiencial otorgan grandes beneficios a los estudiantes, ya que le ofrece toda una nueva perspectiva que no puede ser obtenida de los libros de texto. Dichas experiencias se trabajan en distintos tipos y modalidades, adecuadas a la didáctica contenida en cada carrera, pueden ser utilizadas dentro de los cursos teórico-prácticos, y así como en laboratorios, en donde se pueden aplicar distintas metodologías que se adapten a los objetivos de las carreras. Además, las prácticas se pueden completar con el planteamiento de programas de intercambio de los estudiantes en instituciones y organismos profesionales bibliotecológicos.

El potencial de la experiencia que brindan las prácticas profesionales al estudiante es señalado por Robles Lozoya, Maldonado Iglesias y Gallegos Cereceres (2012) quienes mencionan sobre estas prácticas que:

La excesiva teoricidad de algunos estudios universitarios las convierten muy a menudo en la única oportunidad que tiene el estudiante de poner en práctica su formación, conocer de cerca el funcionamiento interno de las empresas, contrastar sus conocimientos y aptitudes con el perfil que demandan las empresas, e incluso definir sus aspiraciones profesionales (p. 4).

Considerando lo expuesto anteriormente, las prácticas potencian la construcción del conocimiento, a su vez le permite al futuro profesional conocer mejor el contexto del lugar donde trabaja y la capacidad de adaptarse a sus necesidades. Es por ello que la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información trabaja en un proceso de autoevaluación y de mejoramiento constante para ofrecer al estudiantado una formación que lo prepare para hacer frente al mundo laboral y que satisfagan las necesidades de información del país "(...) pues hoy se espera que la enseñanza de la teoría bibliotecológica no se restrinja únicamente a una función instrumental de aplicación (...)" (Ríos Ortega, 2008, p.34).

Aunado a lo anterior, en el Informe de Autoevaluación del periodo 2007 - 2012 compilado por la Comisión de Autoevaluación de la Escuela de Bibliotecología (2013) se señalan los objetivos que se persiguen en el Bachillerato de Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas son: Administrar Sistemas de Información; utilizar diversas tecnologías de procesamiento de la información; efectuar labores técnicas en el campo de la Bibliotecología y las Ciencias de la Información; ejecutar labores de servicios en unidades de información y promocionar productos del área de servicios de información. Dichos objetivos se verían favorecidos por medio de las prácticas, ya que este tipo de formación persigue la posibilidad de ejecutar labores diarias, interactuar con los usuarios e integrar conocimientos. Al respecto Tallaferro, 2006 menciona que:

Todo hacer es una práctica; sin embargo, la práctica es más que un hacer ya que se organiza según reglas de juego, normas, costumbres, maneras de ser y de obrar que son parte del mundo en que vivimos. Ello significa que la práctica trae consigo mucho más que actos observables, es parte de un sistema de ideas y conocimientos al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar y sentir; vale decir, la práctica está cargada de teoría (p. 270).

A su vez, las prácticas profesionales son una metodología teórico-práctica que le permite al estudiante un acercamiento o intervención de la acción en la que se ejercerá la profesión. La Universidad Autónoma de Baja California de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) señala que:

Las prácticas profesionales tienen la finalidad de contribuir en la formación integral del alumno, las cuales le permiten ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de la práctica de su profesión; desarrollar habilidades para la solución de problemas; y reafirmar su compromiso social y ético. Así como, ser fuente de información pertinente para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio, y fortalecer la

vinculación de la Facultad con el entorno social y productivo (FPIE, 2011, p. 4).

La práctica puede aplicarse como un método de enseñanza dentro de la Bibliotecología, integrando el conocimiento, producto de lo vivido y que, además, contribuye a la formación de la identidad profesional del estudiante, valorando las competencias y habilidades de este, así mismo propician el desarrollo de capacidades profesionales, tales como:

La capacidad para aplicar conocimientos prácticos; la capacidad para aplicar los conocimientos teóricos; la capacidad de resolver problemas; la capacidad para involucrarse personalmente en el trabajo; la capacidad de trabajar bajo presión; la capacidad de trabajar en equipo; el conocimientos de las instituciones; la disposición a compartir conocimientos o la capacidad reflexiva de su propio trabajo, que son algunas de las competencias laborales definidas por Tunning en Europa, se pueden adquirir y construir necesariamente en los ámbitos de la práctica (Rama Vitale, 2011, pp. 34-35).

En lo que respecta al Trabajo Final de Graduación de Chavarría Mojica, Gamboa Lizano, León Acuña, Mena Hernández, Quesada Fernández y Venegas Rodríguez (2012), se hace la sugerencia de promover prácticas profesionales que permitan a los estudiantes adquirir conocimientos, habilidades y destrezas dentro de los salones de clase, fortaleciendo dichas áreas para su experiencia laboral. Del mismo modo, Alfaro Pizarro, Badilla Córdoba, Gutiérrez Rojas, Marengo Fernández, Meza Guzmán y Umaña Rojas (2012) hacen mención de incluir una práctica profesional que se encuentre en los dos énfasis de la carrera, incluyendo la participación de un tutor, con la integración de actividades dirigidas a fortalecer los conocimientos y fortalecer la experiencia en el campo laboral.

Esta investigación es de importancia para la Unidad Académica ya que como parte de la UCR, tiene la misión de formar “profesionales integrales, capaces de gestionar información y mediar entre ésta y el usuario, con el fin de promover su acceso democrático y contribuir con el mejoramiento de la calidad

de vida en la sociedad” (EBCI, 2019). Por esta razón, estudiaremos cómo se está abordando el balance de la teoría con la práctica en la formación de sus futuros profesionales; en donde además se hará una propuesta con una serie de actividades a implementar que pueden servir como una guía para la implementación en entornos reales.

A partir de lo anterior la presente investigación busca brindar herramientas que permitan acercar más a los estudiantes a la experiencia práctica de la profesión, con el fin de prepararlos para enfrentar las situaciones y solucionar problemas, a los que van a estar expuestos en el campo laboral. Así mismo, procura ayudar al docente brindando una serie de acciones a manera de propuesta, que le faciliten integrar la teoría con la práctica y que acerquen al estudiantado a entornos más reales de su labor profesional.

1.3. Antecedentes

La Universidad de Costa Rica (UCR) promueve los cursos teóricos prácticos, y abre espacios para situaciones de aprendizaje experiencial, que los estudiantes pueden aprovechar mientras se ahonda en la teoría de las carreras. Esto se puede evidenciar a través de períodos o cursos de prácticas profesionales, donde los estudiantes de diversas carreras (por ejemplo, estudiantes de educación y medicina), deben cumplir con cierta cantidad de horas, bajo un programa ya establecido y autorizado por los docentes de la Universidad, en instituciones o empresas, permitiendo un acercamiento al entorno laboral, y siendo estos cursos requisitos para optar por su título universitario.

Existe una diferencia entre los conceptos de actividades prácticas en los cursos y prácticas profesionales, ya que en estas actividades comúnmente se trabajan las prácticas dentro del aula. Por otro lado, las prácticas profesionales se asumen de forma externa, es decir, directamente en la realidad profesional. Entre dichas actividades de los cursos teórico-prácticos y las prácticas profesionales, la diferencia se da en la comprensión del mensaje y su aplicación,

así como en los métodos de enseñanza. Con respecto a la definición de la perspectiva teórico-práctica Mora (1996) hace énfasis en que:

El plan de estudios, enfocado desde esta perspectiva teórico-práctica debe integrar una visión científica del mundo y una cultura cotidiana por medio de una adecuada selección del contenido, así como del uso de métodos y procedimientos metodológicos. Esto favorece la asimilación de conocimientos y, el desarrollo de capacidades y habilidades generales y específicas que generen la actividad creadora y, garanticen la formación de actitudes, sentimientos y cualidades positivas de la personalidad (p. 149).

Por su parte, Mora (2001) plantea que la relación teórica - práctica es donde el estudiante ya reconoce los elementos teóricos que posee y puede realizar proyectos de investigación, a diferencia de la relación teoría-realidad, por lo tanto la explica “como la relación de la teoría con el contexto socio-político, económico y cultural y, con las opciones de trabajo. Relacionar la teoría con la práctica es una actividad que se debe abordar en todos los cursos de la carrera” (p. 153).

Para la implementación de experiencias prácticas dentro de los cursos se debe tener presente la cantidad de créditos que poseen los mismos, como parte de la logística administrativa y académica de la universidad, con el fin de encontrar los espacios adecuados y viables, para la ejecución de prácticas en entornos reales como la metodología de trabajo. El Consejo Universitario estableció en 1976, y define crédito como “una unidad valorativa del trabajo del estudiante, que equivale a tres horas reloj semanales de trabajo del mismo, durante 15 semanas, aplicadas a una actividad que ha sido supervisada, evaluada y aprobada por el profesor” (Consejo Universitario, 1976, p. 1), esta metodología con el que se evalúa y orienta al estudiante, están creadas en cursos de ciclos lectivos con una cantidad de semanas ya establecidas.

En el caso de la carrera de Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas de la Universidad de Costa Rica, en el criterio 1.3.5 de la sección 1.

Dimensión Relación con el Contexto del Informe de Autoevaluación, EBCI (2013), señala que, en el tercer y cuarto año del tronco común de la carrera de Bibliotecología, para el Plan de estudios 90 Resolución VD-R-4842-90 (1990 – 2013), se habían programado prácticas supervisadas en 7 diferentes cursos, con una cantidad de horas ya asignadas. Dichos cursos son:

- BI-1003 Indización con un total de 20 horas desarrolladas en las unidades de información seleccionadas.
- BI-2004 Referencia III con 10 horas efectuadas en una unidad de referencia del SIBDI.
- BI-3005 Formación de colecciones con 8 semanas de prácticas.
- BI-3007 Clasificación con 12 horas de práctica.
- BI-4005 Seminario taller no especifica una cantidad de horas ya que las actividades se realizan a lo largo del curso.
- BI-1002 Principios de Bibliotecología cuenta con visita a la Biblioteca Nacional y con investigación bibliográfica en bibliotecas del CONARE.
- BI-3008 Bibliografología Nacional y Latinoamericana sin especificar la cantidad de horas.

Es importante mencionar que el curso Referencia III pertenece al Plan de estudios de 1990, por lo que actualmente no se cuenta con ese espacio de práctica en el nuevo Plan de estudios, impartido a partir del 2014. Con respecto a los demás, estos actualmente siguen implementando diversas estrategias didácticas que le permiten a los estudiantes tener un aprendizaje experiencial con la puesta en práctica de la teoría vista en clases, cada uno varía en la cantidad de horas que se invierte por curso, por lo que no se puede mencionar una cantidad exacta de horas dedicadas para las prácticas.

Sobre la temática de las situaciones de aprendizaje experiencial, existe otro precedente en la EBCI, en cuanto a los cursos teórico-prácticos, donde se lleva a los estudiantes a visitas guiadas, se exponen a talleres, entre otros, buscando una similitud con la realidad laboral, un ejemplo de estos son la visitas que se realizaron al Instituto México como parte de los cursos de BI-2002 Catalogación I y BI-2010 Laboratorio de Catalogación I, de BI-2002 Catalogación

II y BI-2011 Laboratorio de Catalogación II, BI-1003 Indización y BI-3007 Clasificación, en donde los estudiantes pusieron en práctica la teoría que estaban recibiendo en conjunto con elementos, como el tiempo real esperado para completar un registro, según las expectativas del centro documental. Ciertamente, más allá de visitas, se desarrolló un convenio de proyecto de colaboración entre la EBCI (UCR) y el Instituto de México en Costa Rica en el año 2015, donde se logró dar apoyo al área de procesos técnicos y colaborar en el tema de la movilidad estudiantil y académica (Parral, 2015), el cual consistía en el procesamiento y normalización de la información y el material bibliográfico que posee dicho Instituto. Al respecto Parral (2015) plantea que:

Como parte del acuerdo firmado entre ambas instituciones, la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información aportará el recurso humano para la catalogación; mientras el Instituto de México pondrá a disposición de la UCR las instalaciones, los recursos tecnológicos, los materiales que se requieran y otros elementos que se definirán en el proceso (párr. 4).

El objetivo principal de esta colaboración fue la accesibilidad de la información y el acervo bibliográfico de la biblioteca del Instituto, poner al alcance de la población materiales correspondientes a la cultura de México, desde la socialización, la educación y la recreación, promoviendo la interculturalidad en Costa Rica.

Igualmente, como parte de este convenio, la EBCI aportó el recurso humano para dicho proceso, para lo cual se dio una movilidad estudiantil, resultando en un espacio de práctica para los estudiantes que se encontraban cursando los cursos de procesamiento técnico, al respecto Parral (2015) en una entrevista a M.Sc. Ricardo Chinchilla Arley dijo “Los estudiantes pueden hacer prácticas con una colección muy especial. Eso nos ayuda en la parte docente para mostrar cómo se procesa una colección especial, (...)” (párr. 13).

Otro de los convenios de la EBCI que permitieron el desarrollo de prácticas profesionales es con la Organización de Estudios Tropicales (OET). Dicha organización cuenta con abundante cantidad de información en el área de

biología ya que es una institución especializada. De esto el proyecto parte en el año 2012 de crear un proyecto en conjunto. A esto se le empezaron a sumar con el paso de los años diferentes proyectos, donde el trabajo colaborativo era esencial entre las dos instituciones para realizar los respectivos estudios y recolección de información, con el fin de crear productos especializados en el área de biología. Al contar con este convenio estudiantes de diversos cursos contaron con la posibilidad de realizar ciertas prácticas en la biblioteca de la OET, así lo establecen Vargas Bolaños y Sandí Sandí (2017) “la biblioteca especializada de la OET ha sido un laboratorio de aprendizaje para los estudiantes de los cursos de Formación de Colecciones, Procesos técnicos, Automatización de Catálogos.” (párr. 54). Dentro de los logros más importantes obtenidos del convenio entre las dos instituciones se encuentran los siguientes:

- Firma de un Convenio de Cooperación Interinstitucional por otro periodo de dos años.
- Elaboración de una propuesta de mejora para el Sistema de Bibliotecas de la OET.
- Elaboración del Manual de Procedimientos del Sistema de Bibliotecas de la OET.
- Elaboración de un Trabajo Final de Graduación a nivel de Licenciatura.
- Accesibilidad a una unidad de información especializada en biodiversidad a la comunidad científica nacional.
- Diseño de noticias en la página web de la OET, donde se divulgan los proyectos de colaboración entre la EBCI y la OET (Vargas Bolaños y Sandí Sandí, 2017, párr. 50).

Con esta unión se logró posicionar a la EBCI como promotor de sus actividades profesionales, donde también se aprovechan los recursos que poseen ambas instituciones para beneficiar a los usuarios, estudiantes, docentes y funcionarios, a la vez que sirvió de laboratorio de prácticas supervisadas para el estudiantado de la EBCI.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general Diagnóstico

Diagnosticar la articulación de la teoría con la práctica de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad de Costa Rica, desde la experiencia de estudiantes, personal docente y personas graduadas.

1.4.1.2. Objetivos específicos

- Determinar los elementos curriculares de los programas de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura, que vinculan la teoría con la práctica.
- Describir las actividades prácticas de clase y extraclase utilizadas por el docente de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura, que vinculan la teoría con la práctica.
- Caracterizar las estrategias didácticas que utiliza el docente en los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura, que vinculan la teoría con la práctica.
- Indagar las necesidades de los estudiantes del Bachillerato y Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas sobre el proceso de aprendizaje que vincula la teoría con la práctica, del periodo 2014 al 2018.

1.4.2. Objetivo general Propuesta

Proponer acciones que integren la teoría con la práctica en entornos reales en los cursos del énfasis en Bibliotecas Educativas del nivel Bachillerato y Licenciatura, para enriquecer la experiencia profesional del estudiante en la formación académica.

1.4.2.1. Objetivos específicos

- Formular las actividades que incluyan estrategias didácticas que permitan la integración de la teoría con la práctica en entornos reales en los cursos

del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura.

- Plantear una guía de apoyo al docente para la inclusión de experiencias prácticas en entornos reales, en los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura.
- Validar la guía de apoyo al docente, con profesores de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1. Currículum educativo

A grandes rasgos podemos definir el currículum como un sistema de procedimientos, estrategias didácticas, y contenidos que responden a las necesidades de un tiempo y contexto en la sociedad (Bolívar Botía, 2000), en otras palabras y en respuesta a nuestra capacidad de suponer el futuro desde el punto de vista educativo, somos capaces de diseñar y planificar una nueva estructura que permita a las generaciones prepararse para la supervivencia y desarrollo del mismo en la sociedad.

Durante el proceso de formación, visto de cierta forma el currículum determinará el perfil profesional deseado, por ello debe orientarse a que “Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas, que aborda de manera integral; trabajo cooperativo o por equipos, favorecido por tutorías; recursos que ya se han aplicado con éxito en otros métodos de enseñanza” (Galdeano Bienzobas y Valiente Barderas, 2010, p. 29).

Para ser más claros, ambas definiciones de currículum tienen en común un principio de formación basado en la realidad del mundo-país, que es en lo cual se plantea esta investigación. Tratamos con el hecho de que las realidades cambian, las necesidades evolucionan, y por ello el profesional de la información, desde su formación, debe tener en claro que el adaptarse y conocer el campo en el que se desempeñará, es una responsabilidad.

El currículum está previamente planeado y estructurado para responder a las necesidades que se presenten en la sociedad y en el ambiente, durante dicho proceso los estudiantes responderán a las responsabilidades implicadas en el perfil de una institución, en tanto a la resolución de las problemáticas que aquejan a la sociedad, por lo tanto se indica que “(...) a nivel institucional, el currículum expresa una concepción global o un modelo de lo que la escuela debe ser con respecto a la sociedad, y cómo el contenido es seleccionado y definido al servicio de esta expresión” (Bolívar Botía, 2000, p. 27). Igualmente, los resultados obtenidos de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, es un reflejo

de las intenciones de los valores de la institución formadora, en convergencia del ideal de la Bibliotecología, por tanto:

Las instituciones educativas tienen el compromiso con la sociedad de asegurar que los conocimientos adquiridos en el aula por los alumnos se apliquen en la práctica profesional. Es así que la universidad ocupa un papel importante en la implementación de una formación basada en competencias laborales para responder al sector productivo (Galdeano Biezobas y Valiente Barderas, 2010, p. 29).

La educación busca formar ciudadanos involucrados y críticos del proceso social, la herramienta que utiliza como medio es el currículum, es por ello que en el aprendizaje, los temas implementados en los cursos, son consecuencia de necesidades políticas, económicas y sociales. Proveer al estudiante y potencial profesional, de habilidades, aptitudes, individuales como profesionales, dependerá del contexto físico-social y la realidad del tiempo, su comportamiento es enteramente social, buscando el desarrollo integral y las individualidades de cada persona para poder a su vez desenvolverse en una profesión. Parte de los objetivos de la integración de un currículum en el proceso de formación profesional, y que a su vez nos ayuda a comprenderlo mejor, nos lo resume Aranda Barradas y Salgado Manjarrez (2005):

La integración del currículum supone el arreglo y la articulación de sus componentes para: atender cierto conjunto de necesidades sociales, corresponder a las expectativas de desarrollo individual que permitan la inserción satisfactoria a la sociedad, posibilitar la continuación de la educación posinstitucional, y reflejar los objetivos de la institución educativa. Conferir estas características al currículum durante su conformación implica una labor de cierta complejidad (p. 27).

Podemos hablar, y entendiendo la complejidad del currículum, sobre sus elementos, desde la perspectiva de articulación de los objetivos de formación de la institución, con el perfil de egreso de un profesional que pueda brindarle a la sociedad un enriquecimiento de la cultura, economía, educación, entre otros,

mediante conocimientos y habilidades como producto de trabajo. Casanova (2012), indica sobre este tema

(...) hay que abogar por un currículum que incluya todo lo importante para que la población disponga de una formación básica integral, que favorezca aprendizajes transferibles, que dote de competencias suficientes como para desenvolverse satisfactoriamente en la vida, que promueva el entendimiento entre los diferentes (al fin, entre todos: cada persona es única e irrepetible), que forme para la propia toma de decisiones (p. 11).

Para el desarrollo del currículum es necesario que este contenga ciertos elementos que orienten la formación del profesional, ya que sin estos los programas de cursos perderían el rumbo, no seguirán una línea de enseñanza ni tendrían un fin, sobre el tema Meza Morales (2012) compila:

Sobre los componentes del currículo, César Coll, en su libro *Psicología y currículo*, afirma que los componentes son cuatro. El primer apartado hace referencia al qué enseñar, es decir sobre los contenidos y los objetivos que se pretenden alcanzar; el segundo apartado se refiere a cuándo enseñar, que no es más que la manera de ordenar y secuenciar estos contenidos con sus respectivos objetivos; el tercer apartado se refiere a cómo enseñar, cómo estructurar las actividades que habrán de enseñarse y habrán de aprenderse; el cuarto apartado se refiere a qué, cómo y cuándo evaluar. De esta manera se podrá corroborar que el proceso de enseñanza-aprendizaje alcanza o no los propósitos curriculares, para que, en su condición de currículo abierto, puedan hacerse las correcciones o modificaciones necesarias (p. 16).

Los elementos curriculares dependen uno de otro y se complementan para que el proceso de formación del estudiante tenga un sentido y que concuerden con las bases propuestas por la institución de lo que será cada carrera, que más tarde, se traduce en planes y programas. Por ejemplo, los objetivos propuestos dentro del currículum

serán las metas y el camino por el que pasará el estudiante, es decir el currículum es el camino trazado por la institución, para que el estudiante desarrolle y ejecute los conocimientos en su campo de estudio.

2.1.1. Objetivos de aprendizaje

Un elemento que tomar en cuenta dentro del currículum son los objetivos de aprendizaje, pues se constituyen como una base de este, desde las primeras etapas de la planeación, esto debido a que permiten la traducción hacia los resultados esperados del currículum. El Consejo Nacional de Educación (CNED) (2020), en su página oficial, nos explica que:

Las Bases Curriculares establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza. Los objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que niños, niñas y jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral, que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad (párr. 1).

Viendo un panorama más allá del currículum, y para ser más generales, nos preguntamos ¿qué son objetivos de aprendizaje? ¿cuál es su propósito y porqué se tienen en cuenta dentro del currículum? una primera aproximación nos la brinda Salcedo Galvis (2011), cuando indica:

Pero bien, ¿qué son los propósitos de la enseñanza? A nuestro juicio, no son otra cosa que los objetivos que formula el docente pensando sólo en lo que él hará o tratará de hacer si cuenta con el concurso de determinadas condiciones favorables al desempeño de su labor. En otras palabras, los enunciados que encontramos en la gran mayoría de los programas de enseñanza en cualquiera de los niveles y ramas, son sólo propósitos que como tales, traducen aspiraciones o intenciones que pueden ser muy interesantes y que seguramente expresen la necesidad de que el alumno

adquiera determinados conocimientos, habilidades, actitudes y/o destrezas (p. 117).

Sin embargo, y como se observa en la cita anterior, dichos objetivos usualmente se ven formados o dependen del profesor encargado de la planeación del currículo. Por ello la importancia de comprender que los objetivos son parte del currículum, ya que, para la construcción de este, y como se ha propuesto antes, no depende de una sola persona, sino que conlleva, y es un reflejo, del perfil de la institución, así mismo los objetivos de aprendizaje reflejarán el resultado deseado del perfil del profesional según la institución formadora.

Más allá de toda teoría, los objetivos de aprendizaje tendrán como actor principal al estudiante en relación al perfil de egresado. Por ello Meza Morales (2012) considera:

Un diseño curricular debe tomar en consideración muchos factores; debe diseñar contenidos y objetivos de enseñanza-aprendizaje orientados a transformar la práctica docente; debe tomar en cuenta las diversas teorías del desarrollo psicológico y de las teorías del aprendizaje, lo mismo que los conocimientos previos de los alumnos, es decir, partir de experiencias compartidas con anterioridad; debe motivar a que los alumnos aprendan a aprender, para que en su vida cotidiana puedan seguir aprendiendo; debe tomarse en cuenta el aprendizaje significativo y partir de situaciones problemáticas, de preferencia que se den en la vida cotidiana para que sean significativas y a la vez útiles para el alumno (p. 16).

2.1.2. Contenidos curriculares

Para el desarrollo del currículum es necesario que este contenga ciertos elementos que orienten la formación del profesional, ya que sin estos los programas de cursos perderían el rumbo, no seguirán una línea de enseñanza ni tendrían un fin, Casanova (2012) indica sobre este tema:

(...) hay que abogar por un currículum que incluya todo lo importante para que la población disponga de una formación básica integral, que favorezca aprendizajes transferibles, que dote de competencias suficientes como para desenvolverse satisfactoriamente en la vida, que promueva el entendimiento entre los diferentes (al fin, entre todos: cada persona es única e irrepetible), que forme para la propia toma de decisiones (p. 11).

Antes de empezar con el planeamiento del currículum es necesario hacerse cuatro preguntas, así lo menciona Álvarez (2012), “El currículum trata de responder a las preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿para qué enseñar?” (p. 22). Luego de darle respuesta a estas interrogantes y al obtener la información necesaria se puede proceder determinar los elementos.

El docente al tener definidas sus preguntas, determinar los elementos, conceptos y teorías, debería ser capaz de formar un currículum, donde pueda cumplir todos los procesos de enseñanza que atravesaran los estudiantes en un momento determinado del curso.

Como se ha propuesto con anterioridad, el currículum es un reflejo de los principios de la institución con respecto a cada carrera, sin embargo, se acuerda que responderá a las necesidades de las realidades de cada tiempo para brindarle a la sociedad profesionales capaces de entender dicha realidad y trabajar en ella para mejorar la actividad productiva de la sociedad. Sobre esta base Aranda Barradas y Salgado Manjarrez (2005) nos brindan una propuesta para comprender la implementación del currículum.

Con la intención de reducir omisiones e incrementar la implementación exitosa del currículo, es posible abordar el diseño curricular en tres etapas (González 1999): la planeación, la operación y la evaluación del currículo. La primera etapa de planeación en el diseño curricular, consiste en la conformación del currículo en el plano teórico; la segunda es la operación del currículo, esto es la activación del documento teórico

generado en la planeación; la tercera etapa, de evaluación, busca establecer las diferencias entre la operatividad y la planeación del currículo, con la intención de detectar errores estructurales o de ejecución (p. 27).

Producto de este proceso se generarán una serie de documentos teóricos que guiarán la implementación de currículum en diferentes dimensiones, tales como la estructuración e instrumentalización de una carrera o algo más específico como la planeación de cursos. Dicho documento corresponde al plan de estudios y los programas de los cursos.

2.1.3. Planes de estudio

Se puede tomar el concepto de planes de estudio, después de varias revisiones como una guía con la totalidad de métodos de enseñanza y cursos que responderán al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos desde el inicio de construcción o planeación del currículum que respalda una carrera. Entonces Bolaños Cubero, (2015), define “Por tanto, el plan de estudio atiende el conocimiento científico, tecnológico y socio-cultural actualizado de los diferentes saberes sistematizados que se ha decidido considerar y el carácter prospectivo de la formación profesional” (p. 4).

A su vez, en el mismo documento se puede apreciar una definición de plan de estudios, bajo la cual se construyen estos en la UCR, esta es resaltada por Bolaños Cubero (2015):

“Plan de estudios: Es un documento académico, en el que se seleccionan, organizan y ordenan, para fines del proceso enseñanza-aprendizaje, todos los aspectos curriculares de una carrera que se consideran social y culturalmente necesarios. En el plan de estudios, entre otros elementos, se establece un orden gradual y armónico de cursos con sus respectivas características (sigla, nombre, definición, naturaleza del curso, ciclo, requisitos, correquisitos, horas y créditos) que corresponden a una carrera

universitaria conducente a la obtención de un título universitario” (RRAE, 3-a) (p. 4).

Es decir, el plan de estudios es un esquema sistemático de los elementos establecidos dentro del currículum de una carrera, y se limita a contestar los objetivos de aprendizaje establecidos en el mismo, un documento en el cual se ordenan las experiencias necesarias para el cumplimiento del proceso de formación de un estudiante, condicionado a los criterios de la institución que ha diseñado el currículum a cumplir.

2.1.4. Programas de curso

Como parte de cada curso en la UCR, es reglamentario entregar a cada estudiante, lo que se denomina “programa de curso” el cual tiene como objetivo orientar al estudiante respecto a lo que encontrará en el curso de acuerdo a los objetivos planteados de cada uno en el plan de estudios de la carrera, sobre los programas Calderón y González García (2012).

En este sentido los programas de curso constituyen una descripción detallada de las actividades académicas que se realizan en un curso, de acuerdo con un plan de estudio específico, en un ciclo lectivo determinado. El programa debe dar clara idea del tema de estudio a tratar, la profundidad, la metodología, el cronograma y los criterios para evaluar. Mediante el programa de curso el o la docente orienta y planea el proceso de aprendizaje pensado para sus estudiantes. Existen dos tipos de documentos: el programa de los cursos como parte del diseño curricular, llamados “Programas del curso” y el programa a entregar al estudiantado llamado “Carta al estudiante” (p. 3).

Para efectos de esta investigación se trabajará la “carta al estudiante”, el cual es el documento formal que entrega el profesor al estudiante al inicio del curso y en el cual se definen los aspectos claves a llevar a cabo en el desarrollo del mismo durante el ciclo lectivo, al respecto Bolaños Cubero (2016), menciona que:

Este programa toma de base el programa colectivo o de cátedra, e incluye todas aquellas decisiones curriculares y didácticas de cada docente. Además de las características, descripción, propósitos, contenidos, incluirá la metodología y las técnicas que utilizará el/la docente, la evaluación (tanto los rubros y %, como la descripción de las actividades de evaluación y los criterios de calificación), el cronograma y la bibliografía y recursos (p. 7).

Con el fin de establecer una normalización en esta investigación, los apartados incluidos como elementos del programa de curso o carta del estudiante, tienen como base los documentos publicados por el Centro de Evaluación Académica (CEA), en cuanto a la elaboración de los mismos en la Universidad de Costa Rica (UCR), a la cual pertenece nuestra investigación, estos son: “*Orientaciones para elaborar el programa sintético de una unidad de aprendizaje*” y la “*Guía para elaborar programas de cursos en la Universidad de Costa Rica*”.

2.1.4.1. Características específicas/ generales

Tabla 3

Elementos generales y específicos de los programas de curso o carta al estudiante.

Característica	General	Específica	Definición
Nombre del curso	X	X	Este elemento indica el nombre del curso que impartirá el o la docente, Debe reflejar la naturaleza del curso en términos de la temática general.
Sigla	X	X	“Es la identidad de cada curso en la Universidad, reflejada en un número de cuatro dígitos, antecedido por una o dos letras que representan la Unidad Académica o la carrera a la que pertenece el curso.”
Créditos	X		“Crédito es una unidad valorativa del trabajo del estudiante que equivale a tres horas reloj semanales de trabajo del

			mismo”
Horas	X		“La definición de las horas se hace en estrecha relación con la asignación de los créditos. La asignación de las horas considera el trabajo total que realiza la población estudiantil, tanto presencial, como el tiempo que le demanda en trabajo independiente. El tipo de curso y su correspondiente metodología definen el tipo de horas, ya sea teoría, práctica, laboratorio, teórico-práctica u otras variantes que se crean en el tiempo, como por ejemplo las virtuales”
Modalidad	X		“Es la opción que tiene el o la docente de desarrollar el curso en alguna de las siguientes modalidades: presencial o en línea con la plataforma METICS. La modalidad presencial es variada, como por ejemplo: teórica, módulo, taller, seminario, laboratorio, trabajo de campo, otra.”
Requisitos	X		“Se refiere a aquel o aquellas unidades de aprendizaje previas, cuyos contenidos (o aprendizajes) sean necesarios para el aprovechamiento del curso”
Correquisitos	X		“Se establecen cuando en un mismo bloque existe una relación estrecha, de dependencia lógica y psicológica de los contenidos entre dos unidades de aprendizaje; es decir que se requiere del aprendizaje conjunto”
Ciclo/Año	X		“Es el posicionamiento del curso en el tiempo, de un plan de estudios. Es decir, la ubicación del curso en un año y ciclo determinados del plan de estudios. En la Universidad de Costa Rica existen tres ciclos por año, a saber I ciclo (1er semestre), II ciclo (2do semestre) y III ciclo (verano)”
Clasificación	X		“Se refiere a si el curso es propio del plan de estudio de la Unidad Académica, es de servicio, ofrecido para estudiantes de otros planes de estudio (otras unidades académicas) o es mixto.”
Unidad académica			“Es la instancia en la cual se imparte el curso.” por ejemplo, la Escuela de Administración Educativa.

Horario			“Es el día y la hora de la semana asignados por la Unidad Académica para impartir el curso.”
Aula o lugar		X	“Se especifica número de aula y edificio en el que se impartirá el curso.”
Datos del o la docente		X	“Se anota el nombre del o la docente que va a impartir el curso así como el grado académico, el horario de atención a estudiantes, su cubículo u oficina y su dirección electrónica.”

Fuente: Elaboración propia, basados en (Calderón y González García, 2012, pp. 4-7) y (Bolaños Cubero, 2016, p. 1).

2.1.4.2. Descripción

Por lo tanto, dentro de los programas de curso es posible encontrar apartados donde se identificarán las estrategias y actividades, así como también elementos en los cuales se visualiza la teoría y la práctica, uno de estos corresponde a la descripción del curso, según Calderón y González García (2012):

Este apartado se refiere a una presentación general de los temas a tratar en el presente curso, es decir “una información general de las nociones básicas por desarrollar, de las relaciones que guarda esta materia con las anteriores y las posteriores a ella, en términos de los problemas concretos que ayuda a resolver (p. 6).

Para responder a los alcances de esta investigación, en cuanto a la determinación y caracterización de los elementos curriculares, la descripción del curso es un elemento primordial, ya que es aquí, donde se contesta la pregunta “¿Qué tipo de curso es: teórico, práctico, laboratorio, otro?” (Calderón y González García, 2012, p. 6).

2.1.4.3. Objetivos o propósitos

Los objetivos o propósitos, dentro del programa de curso, o carta al estudiante, indica lo que se pretende presentar en los cursos, es decir lo que se quiere lograr en el curso directamente relacionado a los contenidos específicamente, esto a diferencia de los objetivos del aprendizaje presentados en el currículum, ya que estos últimos se enfocan a la dirección que se pretende seguir en la carrera. Bolaños Cubero (2016) expresa que este objetivo “Indica lo que pretende, en términos de aprendizajes por parte de los y las estudiantes. Estos pueden hacer referencia a la apropiación de contenidos (...)” (p. 4).

Los objetivos dentro del programa de curso son vistos como los resultados propuestos del proceso de enseñanza del curso determinados a los contenidos y a las necesidades de la carrera. Son una guía para el estudiante sobre los contenidos que se impartirán en el curso, le responderá por qué y para qué, tendrán estos temas en las clases. Para finalizar, al plantear los objetivos Calderón y González García (2012) proponen estas preguntas como orientaciones para elaborar programas de cursos en la UCR

- ¿Cuáles son las habilidades, las destrezas, los valores o los conocimientos que se espera desarrollen los y las estudiantes?
- ¿Qué actitudes hacia la disciplina pueden desarrollarse en el presente curso?
- En términos generales [¿] cuáles son los resultados esperados del curso?
- ¿Qué aspectos del perfil profesional deseado deben estar presentes en los objetivos o propósitos de este curso? (p. 7).

2.1.4.4. Contenidos

Lourdes Calderón y González García (2012) hacen indican aspectos relevantes sobre el apartado de contenidos, donde

En este apartado, la Comisión de Currículum debe definir los contenidos necesarios para lograr los objetivos o propósitos del curso. Para organizar

los temas, es necesario tomar en cuenta, por una parte, los diferentes paradigmas existentes en torno a la disciplina y, por otra parte, las áreas de inserción profesional. (p. 7)

De igual forma Díaz Barriga, (citado por Bolaños Cubero, 2016) se refiere al tema

El apartado de contenidos implica mucho más que una simple lista de temas; ella debe reflejar la organización de los contenidos o de los aprendizajes, según la consideración de varios criterios básicos. Por un lado está el determinante epistemológico-objetivo, que considera la estructura interna de la disciplina y los supuestos de la construcción de los conocimientos; y por otro el aspecto epistemológico-subjetivo (psicológico) que considera la manera o proceso por el cual el y la estudiante se apropia de la estructura de la disciplina (realidad), transformándola y construyéndola, de modo que se supere la simple memorización y se posibilite la elaboración de su propio esquema referencial (p.4)

Por lo tanto, los contenidos están enlazados a los objetivos planteados dentro del programa del curso, y estos se encargan de describir los temas específicos que se pretenden los estudiantes logren desarrollar a lo largo del curso.

2.1.4.5.1. Actividades

De igual forma es relevante aclarar el concepto de actividades, pues suele confundirse o mezclarse en los conceptos de métodos y técnicas que se desarrollan en los programas de estudio. Estas actividades o actividades de aprendizaje están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales son definidas por Orellana Guevara (2017) como “todas aquellas acciones concretas que conforman el procedimiento que se sigue para transmitir la información y el conocimiento, y que le permitan a la persona usuaria construir un conocimiento nuevo o propio” (p. 9).

Ante esta definición podemos entender que las actividades de aprendizaje constituyen uno de los elementos básicos del proceso de aprendizaje ya que forman parte de un procedimiento más grande, llámese estrategia de aprendizaje, o bien método o técnica de enseñanza, al respecto Orellana Guevara (2017) parafraseando a Chaves (2015) menciona que “una actividad se debe planear siguiendo una metodología; es decir, se establece, dentro de la estrategia” (p. 9).

Entonces podemos entender a las actividades como las pequeñas acciones que se desarrollan a lo largo de las estrategias o técnicas y que sirven para concretar el conocimiento. El siguiente es un ejemplo de una tabla para ayudar a visualizar estas actividades con otros conceptos basada en la Tabla 1 de Alcoba (2010) citado por Alcoba (2012):

Tabla 4

Ejemplos de métodos, técnicas y actividades.

Método	Técnica	Actividad
Clase magistral.	Hablar en público. Presentación con diapositivas.	Clase sobre “La influencia del lenguaje en la construcción del pensamiento”.
Dinámica de grupos.	Ejercicio de sensibilización.	Ejercicio de grupo sobre “La historia del barquero”.
Prácticas de laboratorio.	Disección	Disección de una rana.
Audiovisual.	Videoforum.	Videoforum sobre la película “Doce hombres sin piedad”.
Trabajo de grupo.	Brainstorming.	Brainstorming sobre las diferentes aplicaciones de la Psicología.

Fuente: Tomado de (Alcoba González, 2012, p. 97).

Un ejemplo de lo que puede entenderse como actividad de aprendizaje puede ser visto desde las estrategias o técnicas, en las cuales se pueden encontrar estas actividades de aprendizaje, las cuales son “lecciones o clases

lectivas, discusiones en clase, trabajos prácticos o laboratorios, prácticas en bibliotecas, cursillos, mesas redondas y simposios, problemas y casos, seminarios, elaboración de monografías y bibliografías, entrevistas y visitas” (Ríos Ortega, 2008, p. 174). Para hablar de un ejemplo específico podríamos mencionar el caso de un profesor que utiliza la práctica en bibliotecas como una estrategia de aprendizaje con la cual se pretende que los estudiantes conozcan cómo funciona el servicio de préstamo en una biblioteca, entonces en este caso las actividades de la estrategia podrían ser, capacitar al estudiante en el uso del sistema de préstamo o bien, que el estudiante realice un préstamo real.

2.1.4.6. Metodología didáctica

La didáctica es una metodología de la enseñanza que propone la formación crítica del estudiante, un proceso donde se pueden obtener conocimientos que los ayuden a afrontar problemas, proponer soluciones y utilizar los recursos a su alcance para satisfacer sus necesidades (Ríos Ortega, 2008). De igual forma podemos observar en la definición de Torres Maldonado y Girón Padilla (2009) que “la didáctica está constituida por la metodología abordada mediante una serie de procedimientos, técnicas y demás recursos, por medio de los cuales se da el proceso de enseñanza- aprendizaje” (p. 11).

Sobre el tema de métodos es importante recalcar que en el proceso de aprendizaje han existido muchas definiciones y explicaciones del tema, sin embargo cabe señalar que la responsabilidad también recae en el docente ya que debe instruirse o especializarse en métodos de enseñanza para facilitar las prácticas del estudiante o suscitar espacios de mejora, sobre el tema Alcoba González (2012) recopila:

Por otro lado, diremos que no siempre es fácil saber si los autores usan diversos términos porque se refieren a métodos distintos, debido a que no siempre definen los términos que usan. En siete de las fuentes que hemos consultado (aproximadamente una de cada tres) ocurre este fenómeno. Esta cuestión se complica porque las definiciones utilizadas por algunos autores para determinados métodos son similares a las que otros

mencionan para métodos diferentes, o porque algunos métodos parecen englobar a otros. Por citar un ejemplo, Kolb definió el aprendizaje como el proceso a través del cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia (Kolb, 1984). Desde esta definición, y aunque en algunas fuentes el aprendizaje experiencial aparezca como un método de enseñanza (Bourner, 1997; BusinessWeek, 2006; Monterrey, 2006), es plausible asimismo considerarlo como un enfoque que engloba a todos aquellos métodos en los que el alumno entra directamente en contacto con la realidad para aprender o descubrir algo, como por ejemplo ocurre en las prácticas de laboratorio (pp. 94-95).

La metodología facilita el aprendizaje como parte del proceso de enseñanza de la profesión, algunas tienen el propósito de enfrentar al estudiante a realidades en las cuales puede investigar sobre el contexto de la Bibliotecología y los avances que han cambiado las necesidades de los usuarios a los cuáles se le prestarán servicios. Sin embargo, los métodos a utilizar en los cursos dependerán del estilo del docente que lo imparta y cuál considera es la metodología correcta para enseñar según la naturaleza y los temas de cada curso. Sobre la naturaleza de un método Alcoba González (2012), vuelve a expresarnos

Ahora bien, para que un método sea tal (y no una técnica o una actividad), debe tener sentido como un todo, es decir, debe poder diferenciarse claramente cuándo un profesor está usando un método y cuándo otro. Así, en su ejecución, la clase magistral no debe ser lo mismo que el método del caso, ni la resolución de ejercicios y problemas deben ser lo mismo que las prácticas profesionales. Por último, un método de enseñanza debe tener un nombre reconocido y compartido por la comunidad científica. Un método no lo es hasta que se investiga y comunica sobre él. Un profesor puede diseñar un gran número de actividades, pero los métodos (y probablemente las técnicas) pertenecen a una escala de complejidad superior y para constituirse como tales debe haber cierto acuerdo en la comunidad científica sobre ellos (p. 96).

Lo que es importante recalcar es que las posibilidades de metodologías de formación cambian, así como el contenido de los planes de estudio, ajustándose al contexto de la sociedad, nacional e internacional, y al campo laboral que resultará de los cambios generacionales. El concepto de metodologías y técnicas no se encuentra normalizado y como se ha expresado anteriormente hay muchas formas de comprenderlo y tendrá diferentes nombres de acuerdo a cada autor diferente.

Asimismo, cuando se presenta la metodología del curso, esta debe tener un propósito, e incluir los objetivos del curso al cual están ligados los contenidos y de él dependen también las estrategias didácticas en las cuales se podrá observar la vinculación de la teoría con la práctica en el curso, Bolaños Cubero (2016) la define

En este punto del programa se explicitan aquellas estrategias de aprendizaje que se utilizarán con el fin de que se posibilite la construcción de conocimiento y la apropiación de la estructura de la disciplina planteada en los contenidos y propósitos (p. 5).

Para plantear la metodología se deben responder a ciertos componentes que guíen el desarrollo de las estrategias, por esto Calderón y González García (2012) hacen mención de algunas interrogantes que debe plantearse el profesor al momento de diseñar el programa de curso y que son necesarias para orientar los procesos de enseñanza, estas son:

¿Qué estrategias de enseñanza se utilizarán? (expositivas por parte del profesor, seminarios, exposiciones de los estudiantes, resolución de problemas, utilización de medios audiovisuales, trabajo tipo taller, trabajo tipo laboratorio, estudio de casos) (...) ¿Cómo se relacionan los aspectos teóricos con los prácticos? ¿Cuál es el nivel de participación de los y las estudiantes en las lecciones y en su trabajo extra-clase? ¿Qué actividades extra-clase debe desarrollar el y la estudiante: tareas, lecturas, ejercicios)? ¿Cómo se retoman esas actividades en las lecciones? (Calderón y González García, 2012, p. 8)

2.1.4.6.1. Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas como práctica pedagógica se convierten en un proceso de enseñanza-aprendizaje y de comunicación entre el profesor y el estudiante. Representan una serie de acciones determinadas a cumplir un objetivo o intención, una forma directa de planificación didáctica. Sobre ello muchos autores la definen como proceso o una herramienta, es por ello, por lo que en esta investigación se hará uso de su definición como proceso, ya que de esta manera se observa su relación como sustento en el desarrollo de la teoría, la puesta en práctica y tomando como punto de vista de los resultados obtenidos para el cumplimiento de los objetivos de enseñanza. Para efectos de definición se nos presenta el ejemplo que desarrolla Flores Alejandro (2013)

En otro término las estrategias “son procedimientos que orientan acerca de la utilización de una habilidad o del conocimiento necesario para resolver un problema” (Sánchez, Fernández; 2007). Esto es, que facilitarán el aprendizaje del alumno a través de ejercicios que promuevan su desenvolvimiento dentro y fuera del aula (p. 46).

En otras palabras, son procesos creativos que ayudan a comprender y asimilar la materia vista en clase, con miras a mejorar sus procesos de enseñanza y de conocimiento, fortalecidos de acuerdo con los objetivos que se trabajen en los contenidos temáticos establecidos por el docente y referentes a la materia del curso. Al respecto Flores Flores, Ávila Ávila, Rojas Jara, Sáez González, Acosta Trujillo, Díaz Larenas (2017), recopilan otra definición de “Tebar (2003) la cual consiste en: “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (p. 7).”

La principal función de las estrategias en el proceso de enseñanza es el promover los objetivos educativos utilizando técnicas que le permitirán al estudiante ser parte de una experiencia de aprendizaje significativo, las

estrategias se diseñan para resaltar, mejorar y generar habilidades en los estudiantes mediante el paso a paso en la construcción del aprendizaje

Las estrategias didácticas son utilizadas para lograr una meta dentro del nivel educativo, llevándose a cabo con una serie de técnicas para conseguir lo que anteriormente se propuso, así mismo es la mejor forma de alcanzar los objetivos buscados al inicio de una situación que necesite de ella para alcanzar un buen resultado (Flores Alejandro, 2013, p. 46).

Continuando con este tema, ¿Por qué aplicar estrategias didácticas?, Orellana Guevara (2017) nos acerca a esta respuesta

Esta estructura implica un proceso que nace desde un punto de partida, que son los contenidos de información, puede ser nueva o alguna información previa que las personas participantes ya posean sobre el tema; y de ahí, hasta el punto en que se espera llegar; es decir, hacer real el objetivo, el cumplimiento de lo que se desea alcanzar cuando se propone el desarrollo de una estrategia (p. 3).

Vistas desde el punto de proceso, con esta explicación, Orellana Guevara resalta la importancia de las estrategias, y por qué las aplicamos en el proceso de formación, siendo esto hacer real un objetivo, es hacer realidad el programa de estudios construido. Es aplicar la didáctica para el cumplimiento de objetivos en la educación, y generar un aprendizaje significativo que responda a las necesidades del contexto de la realidad nacional, que el estudiante pueda comprender y dar sentido a la materia e información que se le brinda, las estrategias mejoran el proceso de apropiación de la materia para la conversión del pensamiento, es decir el estudiante creará su propio conocimiento basado en su experiencia.

Siguiendo con la naturaleza de la didáctica como proceso, es importante recalcar que las estrategias pueden ser de dos tipos, de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo “las estrategias de enseñanza fomentan las instancias de aprendizaje, promoviendo la participación de los estudiantes. En cuanto a las

estrategias de aprendizaje es relevante mencionar que los estudiantes las utilizan para organizar y comprender contenidos o ideas clave (Flores Flores, Ávila Ávila, Rojas Jara, Sáez González, Acosta Trujillo, Díaz Larenas, 2017, p. 14). Es decir, el docente es agente de enseñanza, pues provee el procedimiento para enseñar; el estudiante será agente de aprendizaje, pues este aplicará otras estrategias para procesar lo que está aprendiendo durante su formación.

Existen gran variedad de estrategias, actividades y métodos, algunas son más comunes de ver dentro de los salones de clases, sobre situaciones de aprendizaje experiencial. A continuación, se ofrece un listado de dichas experiencias

Cabe mencionar que estas no son todas las estrategias y actividades que existen, y cada una va a depender del enfoque y resultados que se quiera obtener por parte de los estudiantes, y las características de los cursos por cada sección.

2.1.4.6.2. Estrategias de enseñanza

El ser humano está en una constante interacción con la información, la cual aumenta, cambia y evoluciona de igual forma que la humanidad, esto provoca que las personas no sean capaces de manejarla, sin importar la edad, es aquí donde entran las estrategias de enseñanza, pues como proceso genera las habilidades para que las personas pueden ser capaces de sustentar sus necesidades cada día. Recordemos que las estrategias didácticas cumplen un objetivo didáctico que le aporta a cada persona el comprender el porqué se le está enseñando algo. Orellana Guevara (2017) resalta que “de ahí la relevancia de la estrategia de enseñanza, ya que planifica metódicamente el proceso de transformación de la información hacia el aprendizaje, mediante la didáctica y su metodología (p. 4).

Retomando, las estrategias de enseñanza son las utilizadas por el profesor con el objetivo de transmitirle al estudiante conocimientos establecidos en los objetivos de la materia o el tema que se está enseñando. Las estrategias

de enseñanza son el procedimiento en el cual el docente aplicará y practicará la pedagogía para estimular un aprendizaje significativo. Sobre este proceso

El profesor debe apropiarse de los contenidos pedagógicos, que requiere un enfoque sistemático metodológico para desarrollar el aprendizaje y la enseñanza. Él organiza y dosifica contenidos con relación a tiempo. Objetivos educativos e instructivos, determina habilidades y destrezas que el alumno debe adquirir y el maestro conducir su desarrollo, verificación y retroalimentación (Menéndez, 2008, p. 18).

Por lo tanto, las estrategias de enseñanza son diseñadas, planeadas y ejecutadas para el estudiante, con el fin que estos puedan acceder y comprender la información y la materia que se les está enseñando, que se estimule al estudiante a analizar y opinar, sobre este conocimiento y con ello buscar soluciones para descubrir el conocimiento por sí mismos, y así aplicará las estrategias de aprendizaje.

2.1.4.6.3. Estrategias de aprendizaje

En cuanto a las estrategias de aprendizaje podemos encontrar que con respecto al tema se han presentado una gran diversidad de definiciones lo cual hace difícil delimitar este concepto, se parte del hecho de que estas son las estrategias utilizadas por los estudiantes para dar sentido a lo que se le está enseñando, las utiliza para comprender y apropiarse del conocimiento generado durante las estrategias de enseñanza, aplicadas por los profesores. Una definición básica de lo que se puede entender como una estrategia de aprendizaje es dada por Valle, González Cabanach, Cuevas González y Fernández Suárez (1998), quienes citando a Monereo (1994), la definen como

procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (p. 55).

De esta definición es posible entender que un elemento de importancia para poder diferenciar una estrategia de aprendizaje de una actividad de aprendizaje es que esta debe de tener un objetivo bien planteado y de manera coordinada con los contenidos presentados en el curso y variará de acuerdo a las estrategias didácticas. Así también, producto de las múltiples definiciones que existen de este concepto, es posible determinar una serie de aspectos en común con los cuales se puede definir de mejor manera lo que es y lo que no es una estrategia de aprendizaje, Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1999) enumeran los siguientes:

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) encubiertas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más (p. 234).

Entonces, la estrategia de aprendizaje se refiere al proceso mental que se propone el estudiante a sí mismo para comprender los conocimientos que se le están presentando, así como el poder resolver y cumplir con lo que requiera la estrategia didáctica y la evaluación. Las estrategias además dependerán de la experiencia de cada estudiante y su capacidad de adaptación y varían de acuerdo con cada tarea a la que este se enfrente.

2.1.4.7. Normas de cumplimiento

Calderón y González García (2012) se refieren sobre el tema que “el o la docente indica cierta normativa o reglamentación específica que se solicita al

estudiantado para poder participar en el curso que se imparte. Como, por ejemplo: el comportamiento y vestimenta en laboratorios u otras instalaciones específicas” (p. 8). Es necesario que todo programa de curso cuente con este apartado ya que este se encarga de indicar todos los aspectos y reglas que los estudiantes deben considerar para el desarrollo del curso, tanto como aspectos de evaluación, justificación de faltas, vestimenta, amonestaciones, entre otros.

2.1.4.8. Evaluación de los aprendizajes

Una de las partes que usualmente se encuentra en el currículum, y que puede causar muchas discusiones, es la evaluación, esto debido a que en la literatura se encuentran muchas definiciones diferentes, que varían tal y como lo hacen con las concepciones del currículum. Sobre ese tipo de reflexiones, Pérez, y Martínez Torregrosa (2005) exponen:

La reflexión de los profesores, cuando se nos plantea una cuestión como ésta, nos lleva a considerar el peso que la evaluación tiene en los estudiantes (“su atención se dirige exclusivamente a lo que puede ser objeto de examen”) y en nosotros mismos (“que vemos condicionada nuestra enseñanza por las pruebas externas”), las dificultades para ajustar la evaluación a las innovaciones que intentamos introducir en la enseñanza, las tensiones y enfrentamientos entre profesores y alumnos que suele generar la evaluación, etc. (p. 2).

Por otra parte, la visión de la evaluación como un proceso o técnica para validar los resultados del proceso de formación y del contenido, es a la que nos dirigiremos en este trabajo, ya que son estos resultados de un proceso la base de nuestros objetivos de investigación y de lo que partirá nuestra propuesta. Por ejemplo, sobre estas teorías Salcedo Galvis, 2011 indica:

(...) las conductas que serán aceptadas como evidencia de que el alumno ha entendido, por ejemplo, “...la evaluación como un proceso que marcha paralelamente, al proceso de enseñanza”; o ha comprendido “el carácter interrelacionado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación” (p. 128).

Más tarde este mismo autor resalta también que más allá de discutir la validez de la evaluación, es necesario tener en cuenta el propósito de una evaluación desde la perspectiva del estudiante, es decir, aceptar que más que obtener una nota, la evaluación es el resultado de los objetivos de aprendizaje planteados, y que todo el proceso tiene la visión de formar estudiantes y ciudadanos con habilidades para hacer frente a las necesidades de la sociedad, entonces Salcedo Galvis (2011) nos dice que

Con relación al grado de validez de la evaluación, o sea el grado en que un instrumento o técnica de evaluación sirve realmente a los propósitos a que obedece su empleo, es preciso destacar que en el caso del aprendizaje, se trata de la determinación del grado de dominio que alcanza el alumno respecto de un conocimiento, habilidad, destreza o actitud específicas, descritas en los objetivos. En consecuencia, la evaluación del aprendizaje será válida en la medida en que se establezca la mejor adecuación posible entre los objetivos de la enseñanza y las diferentes técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación (p. 130).

Sobre el tema es común observar cómo los planes y estrategias de distintos centros educativos toman distintos rumbos, adaptando los contenidos para formar a los estudiantes no solo en las áreas de estudio, también para que se refuercen sus habilidades. Sin embargo “Poco importan, en efecto, la innovaciones introducidas o los objetivos enunciados: si la evaluación sigue consistiendo en ejercicios para constatar el grado de retención de algunos conocimientos conceptuales, éste será para los alumnos el verdadero objetivo del aprendizaje” (Pérez, y Martínez Torregrosa, 2005, p. 2).

En el programa de curso la evaluación mide el desempeño del estudiante en cuanto a los criterios incluidos dentro del curso, pretende además atribuir el valor que se obtuvo en el transcurso del curso. Cabe resaltar que la evaluación se encuentra vinculada a las estrategias establecidas en la metodología, y que además es una herramienta que demostrará los resultados de los conocimientos

adquiridos durante el proceso de formación del estudiante en una carrera. Sobre el tema Calderón y González García, (2012)

La evaluación constituye una actividad de aprendizaje más; por lo tanto debe considerar todas aquellas estrategias realizadas durante el ciclo lectivo de modo que permitan evidenciar lo aprendido, tanto para el o la docente como para la población estudiantil. La forma en la cual se diseñe y ejecute la evaluación ha de ser coherente con la metodología propuesta y con la organización de los contenidos planteada previamente (p. 9).

La evaluación en didáctica vista como una técnica, ayudará a detectar si los objetivos de aprendizaje dieron resultado, y vista como proceso por parte del estudiante, es una herramienta en la cual se valida la apropiación de conocimientos y desarrollo de habilidades para la práctica de la teoría.

2.1.4.9. Cronograma

El cronograma es una herramienta que permite incluir diferentes secciones del programa de curso, para su mayor entendimiento, exponiendo un listado de los objetivos y su gestión por cada unidad de estudio dentro del curso, de forma que se presenta: la fecha o tiempo a invertir en cierta actividad, el contenido que se va a desarrollar, las actividades planeadas a realizar, y muchas veces la forma de ser evaluada, además de los recursos necesarios para desarrollar esas actividades o propósitos.

El cronograma permite organizar y sistematizar por medio de periodos los componentes necesarios desde el inicio del curso hasta el final del mismo, “un cronograma de actividades es simplemente un calendario en el que estableces los tiempos en los que realizaras el proyecto, una tarea, o un conjunto de actividades a trabajar o desarrollar” (Sánchez Sánchez, 2015, p. 1).

Y responde a la pregunta “¿Cuántas horas se disponen para trabajo del estudiantado en clase y cuántas dirigidas por el o la docente, tanto en trabajo en

clase? (en este sentido la columna CRONOGRAMA es muy útil y se puede organizar por semana lectiva) (Calderón y González García, 2012, p. 17).

2.1.4.10. Bibliografía

Dentro del programa brindado al estudiante, finalmente se encuentra el apartado de la bibliografía, el cual incorpora todos los documentos que permiten el progreso del curso, Calderón y González García, (2012) indican que además de la bibliografía

Se requiera de otros de índole diversa (vídeos, afiches, software, discos, casetes), lo cual sería importante indicar en este apartado o en un apartado siguiente bajo el título “Otros recursos”. Los anteriores elementos son los mínimos necesarios de cualquier programa de curso y constituye la carta al estudiantado, de acuerdo con el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (p. 9).

Esta lista de referencias se debe guiar por un estilo, el cual posee características específicas, como por ejemplo el apellido del autor, la fecha de publicación, el título del documento, la edición, casa editorial, entre otras.

Por lo que la bibliografía termina siendo la descripción y clasificación de los documentos utilizados por el investigador, en el desarrollo de una investigación, esta misma con el fin de recopilar y acceder a las fuentes en el momento necesario, verificando y corroborando el contenido ya expuesto; esta lista es ordenada de forma alfabética siguiendo las normas establecidas.

2.2. Cursos

El proceso de enseñanza-aprendizaje se puede presentar en diferentes situaciones o contextos, tales como la vida cotidiana o con el uso de distintos recursos electrónicos, además de muchos otros que se puedan mencionar, ya que cada situación o experiencia diaria presenta un espacio donde se puede generar o crear conocimiento.

Uno de los aspectos dentro de este proceso de aprendizaje que permite generar conocimiento es el curso académico o curso universitario, el cual se da en un contexto normativo y disciplinar. La Real Academia Española define curso como un “tratado sobre una materia explicada o destinada a ser explicada durante cierto tiempo” (2014). Espacio de aprendizaje que permite al estudiante conocer sobre temas específicos en un lapso de tiempo, en otras palabras, un curso presenta objetivos que deben cumplirse, materiales que se van a utilizar, actividades que se van a desarrollar, y un cronograma en el cual se van a ver reflejados todos estos aspectos.

Los cursos académicos se presentan dentro de un plan de estudios para obtener un título de reconocimiento o grado-nivel académico. Según el Glosario de Educación Superior de la Secretaría de Desarrollo Institucional (2020) define curso como “Unidad de enseñanza-aprendizaje en la que se ofrece un conjunto programado de conocimientos teóricos y/o prácticos, mediante metodologías, apoyos didácticos y procedimientos de evaluación específicos” (Universidad Veracruzana, p. 14). Lo que da paso a que el estudiante tenga la posibilidad de conocer contenidos, presentar resultados, ser evaluado o calificado, además de brindar al docente de proporcionar una retroalimentación.

El curso propone que tanto el estudiante como el docente se involucren de forma efectiva para lograr la construcción del conocimiento, de lo contrario sería solamente un intercambio de datos sin producción significativa, pero también se espera que el docente se comprometa con el curso para obtener rendimiento por parte del estudiante y discernimiento con la información brindada, así lo explica Parra (2014).

La comunicación entre maestro y alumno es dinámica y única; nunca un momento de clase es igual a otro, debido a que el alumno cambia sus experiencias y va enriqueciendo su conocimiento. Por tanto la comunicación debe abarcar la transferencia y comprensión de significados (p.167).

Dentro del curso se trabaja con otros compañeros, con materiales didácticos, se intercambian conocimientos, se resuelven conflictos, se experimenta la colaboración, todo esto con el fin de alcanzar cierto conocimiento, que se pretende alcanzar dentro de un tiempo determinado, la unidad de medida de este tiempo de formación académica se llama crédito, Restrepo Abondano (2008) indica que el crédito

Es una unidad de medida del trabajo académico del estudiante. En su definición más moderna, es una unidad de medición del esfuerzo que se necesita de parte del estudiante medio para adquirir algunas competencias, por cualquier medio de aprendizaje (cursos académicos, aprendizaje informal o aprendizaje fuera de la universidad) (p.38)

El curso es donde se crean espacios de reflexión por parte de estudiantes creativos y dedicados que participan e interactúan con los demás, donde el estudiante es actor principal dentro del curso debido a que van dirigidas las expectativas del curso, así lo menciona Parra (2014) “además el protagonista es el educando, si bien el aprender es responsabilidad de él, la promoción del aprendizaje corresponde en gran medida al docente de aula” (p. 160).

Para la Educación Superior Costarricense es importante unificar el concepto de crédito, su importancia y aspectos que conlleva aplicarlo dentro de las instituciones. El Consejo Universitario indica que “Crédito es una unidad valorativa del trabajo del estudiante, que equivale a tres horas reloj semanales de trabajo del mismo, durante 15 semanas, aplicadas a una actividad que ha sido supervisada, evaluada y aprobada por el profesor” (1976, párr 9). Con esto se evidencia que el estudiantado debe cumplir con las horas asignadas por el reglamento, ya sea dentro o fuera del salón de clases, esto va a depender de las indicaciones que establezca el profesor de cada curso.

Mora Vargas y Gallardo Álvarez (2005) hacen referencia a los aspectos del crédito, donde este “(...) buscaba incluir toda la actividad académica del estudiante a saber: horas asignadas en el horario formal, horas de estudio individual, así como la práctica adicional de acuerdo con un criterio subjetivo de

estimación” (p. 6). Sin la existencia de los créditos sería difícil establecer un adecuado plan de estudios, que permita facilitar los aprendizajes.

De acuerdo con el reglamento universitario de la Universidad de Costa Rica cada crédito equivale a tres horas extra del curso (Consejo Universitario, 1976), es decir, si un curso contiene 4 créditos, se trabaja en la clase las horas asignadas según el programa de curso, pero además se asignan doce horas extra fuera de clase, para el desarrollo del quehacer académico, asunto que trae consigo el tema de las prácticas a realizar durante el curso.

Dentro de los distintos tipos de cursos académicos que el estudiante puede tomar o recibir en un proceso académico, se pueden mencionar: los cursos virtuales, en línea o a distancia, cursos de verano, cursos intensivos, cursos técnicos, cursos prácticos; para esta investigación se van a mencionar el curso teórico, el curso práctico, el curso teórico-práctico y el curso de laboratorio.

2.2.1. Curso Teórico

El Diccionario Akal de Pedagogía (Schaub y Zenke, 2001) define curso como la

denominación general para una disposición más o menos rígida de contenidos pedagógicos para la transmisión de determinados objetivos docentes y didácticos (...) se planifica anticipadamente y para un determinado periodo de tiempo y se realiza de forma repetida sin modificaciones esenciales para diferentes participantes” (p. 37).

La Real Academia Española (2014) define teoría como el “conocimiento especulativo con independencia de toda aplicación”. El concepto de curso anteriormente mencionado y aunado a este concepto teórico, indica que la unidad de enseñanza-aprendizaje en la transmisión del conocimiento dentro del curso teórico no presenta relación con la puesta en práctica del mismo. Por otro

lado, pero ligado a este concepto Isaza Restrepo (2005) enlaza el curso teórico con lo impartido en las clases magistrales y considera que

estos contenidos, normalmente correspondientes a la enseñanza de las ciencias básicas durante los primeros dos años del pregrado, como los componentes teóricos de las asignaturas, (...) los enseñamos más que todo por medio de las llamadas clases magistrales, una de las prácticas pedagógicas tradicionales más difundidas (Bruffe, 1999; Cooney, 2002) y arraigadas en nuestra educación universitaria (p. 2).

Cooper y Simonds (1999) indican que “la clase magistral consiste fundamentalmente en compartir información, y su propósito principal es afianzar una clara comprensión de los conceptos presentados” (Morell Moll, 2009, p. 15). Escenario en el que la comunicación del profesor con el estudiante debe ser primordial, además de referirse al entendimiento de los contenidos brindados dentro del curso teórico por parte de los mismos estudiantes.

Dentro del curso teórico los protagonistas son el oyente, el orador, y el discurso, Flechsig y Schiefelbein, (2003) subrayan que dentro del rol de profesor o facilitador

el orador es el autor de su discurso y, dado el caso, del manuscrito que será escuchado (cuando lee en voz alta el discurso preparado previamente). Ellos suelen ser tanto expertos del ámbito del conocimiento expuesto, como transmisores de información, es decir, no sólo exponen sino que usan comunicación no-verbal, sobre todo, medios audiovisuales. (p. 46)

Este curso teórico se distingue porque “el profesor tiene la responsabilidad de la presentación, explicación y demostración de los conocimientos, las habilidades y las tareas. De este modo, el estudiante se convierte en un receptor de conocimientos” (Paim, Aramasi Silva, Iappe, Nadine Thauana, & Rocha, Daniele Laís Brandalize, 2015, p. 1), él se comporta como almacenador de información, y puede que quepa la oportunidad de olvidar lo que recién se le

haya expuesto ya que no hay espacio para el desarrollo de experiencias y práctica en el intercambio profundo de ideas; mientras que el profesor actúa como el conductor del proceso de aprendizaje e imparte la lección de forma oral y repetitiva entre tanto realiza consultas sobre lo expuesto.

La clase magistral ofrece de modo formal o informal la enseñanza, en otras palabras de forma no participativa o participativa. La clase no participativa es la conocida donde el docente tiene la palabra y expone sus conocimientos ya sea de modo verbal o escrito (leído o hablado) y el estudiante recibe o interpreta (escucha o escribe) lo manifestado sin contribuir al discurso, aquí se corre el riesgo de que el estudiante después de cierto tiempo de escuchar pierda el interés; por otro lado se encuentra la clase participativa, la cual es más interactiva con mayor participación y opinión, el profesor motiva la conversación entre los presentes. Morell Moll (2009) menciona que “el estilo conversacional se caracteriza por el discurso informal del profesor que se dirige directamente a los alumnos utilizando lenguaje coloquial y referencias personales (...) también suelen haber aportaciones de los alumnos, es decir, vocalizaciones de respuestas, preguntas o comentarios” (p. 21).

Es importante destacar que el aprendizaje obtenido por el estudiante va a depender de la forma en que el docente expone la materia, ya que el estudiante es el que va a retener esos datos y procesar la información.

Para continuar es necesario partir de la aclaración que Elgueta Rosas y Palma González (2014), por ejemplo, la clase magistral se reproducen desde tres ángulos: la clase magistral experta, la clase magistral expositiva y la clase magistral formativa. La primera alude a ser impartida por una persona experta en la materia; la segunda es la que se afianza de la memoria léxica, la cual es de memoria de retención, pero faltándole sentido a las palabras manifestadas por el docente; en la tercera se hace uso de la memoria semántica o de razonamiento, existe una mejor comprensión debido a que se hace uso de las experiencias vividas, y esto permite un mayor entendimiento y almacenamiento por mayor tiempo, entonces Elgueta Rosas y Palma González (2014):

La clase magistral trascendente o formativa puede ser la puerta que lleva a la ruta de la enseñanza-aprendizaje, es decir, una relación profesor-estudiante en que sin perder relevancia ni el contenido ni el experto, cobra también importancia el aprendizaje del estudiante. El protagonismo que logra el estudiante puede permitir dar un paso para introducir el cambio cualitativo de la relación profesor-estudiante, de modo tal que empiece a ser relevante el aprendizaje de este último (p.56).

La importancia de un curso teórico es que sin él no se podría llegar a la práctica, nutrido de conocimientos necesarios para enfrentar las prácticas que se puedan presentar en las diferentes realidades, tanto dentro como fuera del aula; es necesario saber y entender la teoría porque es gracias a su comprensión que se puede lograr la aplicación a la práctica. Porlán Ariza (1987) argumenta “que existe una enorme dificultad, en la práctica, para realizar con éxito la mencionada tarea si no va acompañada de un conocimiento consciente, racional, y en cierta manera científico, de los procesos y elementos más significativos (...)” (párr. 65).

2.2.2. Curso Práctico

La Real Academia Española (2014) define práctica como “aplicación de una idea o doctrina” (párr. 1) y adherido al concepto de curso mencionado anteriormente infiere que el curso práctico permite poner en praxis, desarrollar y aplicar la información brindada dentro del mismo por parte de los estudiantes.

Hernández Infante y Infante Miranda (2017) son precisos al denotar que los cursos prácticos aplican la teoría y la ponen en práctica para obtener destrezas, donde el profesor es el que diseña la estructura o dirección de la clase y los estudiantes utilizan los conocimientos ya obtenidos, a lo que aluden que

La forma de docencia denominada clase práctica es un tipo de clase que se dirige fundamentalmente al desarrollo de habilidades en los estudiantes. Mediante tareas docentes que elabora el profesor en relación con los objetivos, se propicia la aplicación, de manera independiente, de

los conocimientos adquiridos. En la clase práctica los alumnos emplean métodos de trabajo específicos de la asignatura y de la futura profesión (p. 36).

Vidal Martínez y Camarena Gómez (2014) exhortan que las actividades puestas en práctica permiten al estudiante obtener conocimiento, ya que permiten tener una visión más amplia de la información que está siendo impartida y propone en los cursos “actividades que provoquen en los participantes el reconocimiento de los procesos y las experiencias que se llevan a cabo para construir significados” (p. 23), puesto que para la obtención del conocimiento, “si hay que desarrollar habilidades o competencias necesitamos recurrir a la práctica” (De la Torre y Barrios, 2002, p. 25).

De igual forma alude que la teoría por sí sola y lo que ella encierra como donde se refiere a la repetición de información sin contenido significativo no alcanza mayor logro, Elgueta Rosas y Palma González (2014) señala que “la noción aprendizaje no es sinónimo de mera memorización y reiteración de lo presentado por el profesor, sino, la descripción de un fenómeno experimentado por el estudiante y que implica la modificación de su capacidad cognitiva”.

Es necesario apuntar que el curso práctico consolida los temas de las materias y afianza estos contenidos, que se supone ya deben dominarse, con ejercicios basados en objetivos establecidos, permitiendo a los estudiantes desempeñarse, mientras que el docente sigue asegurándose del cumplimiento del patrón establecido, del mismo modo las “clases prácticas deben ser utilizados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, pues estos motivan a los alumnos a relacionar conceptos e ideas por medio de la experimentación a la vez que contribuyen a la formación como ciudadanos” (Arnt, 2010, párr. 3).

Muchas veces “se corre el riesgo de no lograr la comprensión y transformación del conocimiento. Así también, el ejercicio de plantear consensos teóricos” (Arias Tencio, 2016, párr. 43), por lo que se reitera que el curso práctico debe tener cohesión de la parte teórica así como de las prácticas

Este tipo de cursos destacan de forma directa los materiales y las estrategias didácticas utilizadas por el docente para el desarrollo y evaluación de la clase, logrando la participación y una colaboración más dinámica por parte de los estudiantes, dado que los cursos prácticos es donde “los estudiantes suelen tener mayor protagonismo con actividades como guías, trabajos en grupos, prácticas de laboratorio, resolución de problemas” (Borgobello, Ana, Peralta, Nadia, & Roselli, Nestor, 2010, p. 1) entre otros; esto con el fin de dar lugar al intercambio de conocimiento entre docente y estudiante y viceversa, con el objeto de generar y producir mayor conocimiento.

El curso teórico representa como un todo y no aisladamente, la teoría con la práctica depende uno del otro, tanto del conocimiento formal como de las actividades que se desarrollan derivadas de ésta

“claro que cuando el estudiante tiene que desenvolverse dentro de este contexto tendrá que demostrar que posee, o que desarrollara, ciertas habilidades que se interrelacionaran entre sí y podrá manifestarse como una competencia que será producto de la práctica, la teoría, la experiencia y el contexto” (García Contreras y Ladino Ospina, 2008, p. 10).

2.2.3. Cursos teórico-práctico

Hernández Infante y Infante Miranda argumentan que el curso teórico sigue una estructura ya determinada para cumplir ciertos objetivos

se caracteriza por la realización de una exposición sobre determinado tema, por parte del docente (...) es una clase idónea para explicar los fundamentos teóricos de un tema en cuestión, en ella se debe suscitar el análisis de los educandos, su reflexión sobre el tema, es decir, su participación activa (2017, p. 33)

Y unido a este concepto los autores también mencionan que el curso práctico “es un tipo de clase que se dirige fundamentalmente al desarrollo de habilidades en los estudiantes. Mediante tareas docentes que elabora el profesor

en relación con los objetivos, se propicia la aplicación, de manera independiente, de los conocimientos adquiridos” (p. 36) el cual también debe seguir una guía con su respectiva evaluación, la diferencia es que en este curso se recapitula lo visto en el curso teórico, obteniendo como resultado que si reconocen deficiencias tengan la oportunidad de regresar a la teoría y fortalecer las carencias para poder continuar con la práctica del curso.

Estos cursos académicos universitarios en su carácter teórico-práctico buscan lograr entendimiento e incremento de destrezas dentro del mismo curso. Es importante mencionar y enlazar que en el diseño curricular la metodología docente toma como parte de las competencias conceptuales y procedimentales la teoría y la práctica y refleja si un curso es teórico o práctico (Vargas Leiva, 2008), esto repara ver la capacidad del estudiante, así como la preparación del docente para el desarrollo de los contenidos del curso, lo cual proporciona información para mejorar la disposición al inicio del curso por parte del docente como del estudiante, así como ofrecer un tratamiento diferenciado. De igual manera la Universidad de Antioquia (1999) menciona que este curso teórico-práctico le concede al estudiante pasar del análisis a la praxis en un solo curso

Los contenidos del nuevo currículo integran lo teórico con lo práctico, no como una serie de momentos de uno y otro, sino como dos aspectos de una temática. Esta característica le permite al alumno pasar, en su proceso de pensamiento, de la comprensión a la reflexión, a la aplicación y a la transferencia de lo aprendido. La relación teórico-práctica tiene que ver con el principio general de pertinencia con el contexto (p.12,13).

En cuanto al rol docente y en el proceso de preparación de las clases, este es el que decide cómo va a llevar el curso

En la etapa de preparación o planificación del trabajo docente por ejecutar, se decide el tipo de clase que resulta más conveniente para lograr el objetivo propuesto, desarrollar el contenido de enseñanza-aprendizaje, utilizando los métodos más adecuados (...) el docente debe concebir una o varias, según se requiera, para propiciar la aplicación de

los aspectos teóricos estudiados” (Hernández Infante y Infante Miranda, 2017, p. 31).

Arias Tencio (2016) muestra que los cursos teórico-prácticos son más enriquecedores debido a su acercamiento a la realidad laboral, ya que en ellos se establece la teoría, pero asimismo se aplica la práctica. “Un curso de esta naturaleza atrajo a los estudiantes para profesor dada su proximidad al contexto laboral (...), la novedad de estudiar la teoría desde otro objetivo” (párr. 43).

En función de estar preparado para el futuro profesional el estudiante debe estar capacitado en reconocer problemas y darles solución construir conocimiento y desarrollar habilidades, Vidal Martínez y Camarena Gómez expresan que “el propósito de la construcción del conocimiento es que el usuario forme su propia interpretación de los conocimientos y sea capaz de enlazarlo con sus experiencias concretas” (2014, p. 23).

Se requiere enlazar la teoría y la práctica para obtener mayor pericia en un contexto académico, aprovechar las bases, así como el ejercicio de las mismas, “teoría y práctica entran en una relación de complementariedad y contraste, de tal modo que ambas son aspectos del conocimiento que capacitan para actuar eficazmente en el terreno de la educación” (Martínez-Otero, 2003, p. 31).

Sánchez Vásquez (2003) expone que ambos conceptos se amalgaman con el fin de conseguir más del contenido académico, ya que de la práctica se extraen variaciones en el discernimiento de los estudiantes, algo que no advierte la teoría

La actividad teórica por sí sola no es praxis, se afirma, asimismo, que mientras la teoría permanece en su estado puramente teórico no se transita de ella a la praxis, y, por tanto, ésta es negada en cierta forma. Tenemos pues una contraposición entre teoría y práctica que hunde su raíz en el hecho de que la primera, de por sí, no es práctica, es decir no se realiza, no se plasma, no produce ningún cambio real (p. 286).

Cuando se presenta información en el curso, es preciso que el estudiante se involucre, participe e interactúe, para ello se requieren de actividades que potencien las relaciones con los contenidos, así que Pérez Lledo (2007) aseguran que las clases teóricas y las clases prácticas deben trabajar en conjunto “la única solución es la compatibilización de ambos en la forma que el alumno pueda acceder al conocimiento de las teorías y a su aplicación práctica” (p. 42).

Dentro del contexto académico para los alumnos es primordial que el curso teórico-práctico aporte tanto métodos que proporcionen una perspectiva real, así como oportunidades de enriquecer la mente, el espíritu y la personalidad de cada estudiante, Mora (1996) entiende su importancia y por ello dice que:

El plan de estudios, enfocado desde esta perspectiva teórico-práctica debe integrar una visión científica del mundo y una cultura cotidiana por medio de una adecuada selección del contenido, así como del uso de métodos y procedimientos metodológicos. Esto favorece la asimilación de conocimientos y, el desarrollo de capacidades y habilidades generales y específicas que generen la actividad creadora y, garanticen la formación de actitudes, sentimientos y cualidades positivas de la personalidad (p. 149).

Mora (2001) plantea que la relación teórica-práctica, es donde el estudiante ya reconoce los elementos teóricos que posee y puede realizar proyectos de investigación, a diferencia de la relación teoría-realidad, por lo tanto la explica “como la relación de la teoría con el contexto socio-político, económico y cultural y, con las opciones de trabajo. Relacionar la teoría con la práctica es una actividad que se debe abordar en todos los cursos de la carrera” (p. 153).

El Reglamento de Régimen Académico Estudiantil de la Universidad de Costa Rica señala que los cursos teórico-prácticos, los cuales son de asistencia obligatoria, son los empoderados de dirigir al estudiante hacia un afable venidero profesional e indica que

Las lecciones y actividades académicas de asistencia obligatoria deben desarrollar conocimientos, competencias teórico-prácticas o habilidades técnicas requeridas para el ejercicio profesional, en un espacio y tiempo determinados (...) Podrán considerarse, para tal efecto, actividades realizadas en laboratorios, clínicas, talleres, trabajos de campo, giras, prácticas profesionales, simulación de juicios y otros análogos (Consejo Universitario, 2001, p. 6).

Martínez Arellano y Ríos Ortega (2012) plantean la teoría, dentro de la educación bibliotecológica, de la importancia de la bibliotecología basada en la teoría como en la práctica, donde establecen que las “habilidades y conocimientos prácticos les servirán mejor a los estudiantes en la búsqueda de empleo, creyendo que los esfuerzos educativos deben centrarse en las experiencias prácticas en entornos laborales que les permitan a los estudiantes ocupar los puestos de trabajo existentes” (p. 5), así como menciona la preocupación de los estudiantes graduados sin haber tenido una situación de aprendizaje experiencial, y la falta de equilibrio entre la teoría y la práctica, ya que estas realizan un papel esencial en el desarrollo de competencias, además de que:

(...) el alumno se enfrenta a retos que ponen a prueba competencias de orden profesional o técnico, y también de orden personal, como su habilidad para relacionarse bien con los demás, cooperar, para trabajar en equipo y actuar con grupos heterogéneos, y en general, para desempeñarse con ética y responsabilidad social (Martínez Arellano y Ríos Ortega, 2012, p. 5).

Pero de igual modo es importante tener presente que en los cursos es necesario incluir material teórico como material práctico “conectando la teoría con la práctica para un aprendizaje más efectivo” (Rodríguez-Pérez y Arnáiz, 2014, párr. 4).

2.2.4. Cursos de laboratorio

La Real Academia Española (2014) define al laboratorio como “lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico”, un espacio preparado con anterioridad y premeditación para el desenvolvimiento e investigación de los contenidos del curso.

Séré (2002a, 2002b) citado por Flores, Caballero Sahelices y Moreira (2009) identificó que la unión de la teoría con la práctica es sustancial en los cursos de laboratorio, trabajando uno consecuente del otro, por lo que aluden a que:

el conocimiento conceptual/teórico debe estar presente en todo el trabajo de laboratorio y su efectividad está en aplicarlo, por lo que es necesario comenzar a ver la teoría al servicio de la práctica y no al revés, como se ha venido haciendo (...) Por ende, los aspectos conceptuales, procedimentales y epistemológicos involucrados en el trabajo de laboratorio constituyen la base de las investigaciones que se pueden continuar desarrollando sobre el rol del laboratorio (párr. 18)

Además, el tiempo de trabajo académico efectuado por el estudiante y asignado por el docente en continua interacción, donde se analizan los contenidos del curso, y es desarrollado en clase de forma presencial es una forma de describir los cursos de laboratorio, estos utilizan elementos importantes que los diferencian de los otros cursos mencionados anteriormente como lo son lugares preparados para tal fin, Vargas Leiva, (2008) demarca que

Los laboratorios constituyen una práctica pedagógica centrada en el hacer de los estudiantes en espacios acondicionados, con materiales, equipos e instrumentos especialmente organizados para realizar dichas prácticas. A partir de guías elaboradas por los profesores, o que traen incorporadas los textos de estudio, los laboratorios son una forma de verificación y comprobación de ciertas hipótesis que constituyen la centralidad del aprendizaje en la disciplina objeto de que se trate. (p. 86).

Con el fin de ejercitar conocimientos y usar las capacidades obtenidas los cursos de laboratorio se comportan similarmente cuando en cuanto al rol del docente se refiere, el cual delega la guía a desarrollar y realiza el papel de coordinador, el estudiante por su lado interactúa con el docente para su dirección dentro del curso y el objetivo de adquirir conocimiento en el mismo, “en este modelo didáctico los alumnos tienen el rol de activos buscadores y elaboradores de información” (Flechsig y Schiefelbein, 2003, p. 101).

Aponte Rojas, Aguilar González y Sánchez (2013) subrayan que el rol del docente en los cursos de laboratorio son importantes debido a que del resultado de su experiencia como coordinador de las actividades a realizar y guía del hilo conductor puede mejorar la experiencia del estudiante en los cursos de laboratorio futuros, ya que el “profesor adquiere conciencia de los momentos implícitos durante el trabajo de laboratorio, focalización, exploración y reflexión-aplicación, internalizando su importancia para el desarrollo de habilidades científicas en los estudiantes, de modo que consigue organizar mejor su trabajo” (Aponte Rojas, Aguilar González y Sánchez, 2013, párr. 45).

Hofstein y Lunetta (1982) en Flores; Caballero Sahelices y Moreira (2009), citan que se le da a la “enseñanza del laboratorio la función importante de desarrollar habilidades de alto nivel cognitivo, mediante actividades centradas en los procesos de la ciencia a través del método indagatorio” (párr.10), lo cual pone en juego la posibilidad o habilidad, cuál sea su caso, de adquisición de conocimiento por parte del estudiante, y los autores analizan su posición cuando gracias a esta afirmación ellos como alumnos sólo piensan acatar las órdenes del docente para cumplir con lo asignado.

Osorio (2004) en López Rúa y Tamayo Alzate (2012) manifiestan que el curso de laboratorio genera en el estudiantado interés mientras construye el entendimiento de conceptos desarrollando los ya obtenidos mencionando que

El trabajo de laboratorio favorece y promueve el aprendizaje de las ciencias, pues le permite al estudiante cuestionar sus saberes y

confrontarlos con la realidad. Además, el estudiante pone en juego sus conocimientos previos y los verifica mediante las prácticas. La actividad experimental no solo debe ser vista como una herramienta de conocimiento, sino como un instrumento que promueve los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que debe incluir cualquier dispositivo pedagógico (p. 148).

2.3. Formación del bibliotecólogo en Bibliotecas Educativas

La profesión de la Bibliotecología es una de las más antiguas que existen, y se le puede relacionar casi que directamente con la aparición de la escritura y la necesidad de la especie humana de preservar y ordenar los conocimientos generados a lo largo del tiempo. Pero desde tiempo antiguos, la consolidación de la disciplina y la formación de bibliotecólogos datan apenas del siglo pasado, Periam Danton (1950) menciona: “En 1887 se fundó la primera escuela destinada expresamente a la enseñanza de los bibliotecarios, en el College de Columbia (hoy Universidad de Columbia), en la ciudad de Nueva York.” (p. 1-2). Desde 1887 han pasado ya más de 130 años y la bibliotecología como profesión ha ido avanzado y acoplándose a distintos cambios, como lo ha sido la llegada de la era digital y de las tecnologías de la información y comunicación.

En el caso de Costa Rica, el pasado 2018 se celebraron los 50 años de la consolidación de la formación de profesionales en bibliotecología en nuestro país, al respecto Sandí Sandí (2019) citando (Montero, p. 56. 2001) a menciona:

La carrera de Bibliotecología en Costa Rica se creó en el año 1968 en la Universidad de Costa Rica (UCR), por una necesidad imperante para el país: formar profesionales con un conocimiento experto y profesional para la gestión de las unidades de información; en el año 1967, la Decana de la Facultad de Educación manifestó lo siguiente: “La formación del bibliotecario tiene las características de un servidor docente en cuanto a que ha de realizar una labor educativa en el medio en que desempeñe sus labores” (p.3)

Es importante tener presente que los bibliotecólogos forman parte de la docencia de una institución, por lo que se pueden cumplir con ciertas tareas que realizan los docentes, el Estatuto de servicio Civil Ley No. 1581 establece en el artículo 54 en la Ley de Carrera Docente.

Se consideran comprendidos en la Carrera Docente los siguientes servidores del Ministerio de Educación Pública: quienes impartan lecciones, realicen funciones técnicas propias de la docencia o sirvan en puestos para cuyo desempeño se requiera poseer título o certificado que acredite para ejercer la función docente de acuerdo con el Manual Descriptivo de Puestos (Tribunal Supremo de Elecciones, 1953, pp. 27-28).

Ante tal situación se hace evidente la necesidad de formar a un bibliotecólogo con un perfil específico que pueda atender las necesidades de una unidad educativa, es por esto que:

la Universidad de Costa Rica, y en particular la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, en el año de 1984 puso en marcha el Bachillerato en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas, con la finalidad de formar profesionales en el campo educativo que pudieran desempeñar labores en bibliotecas escolares, públicas, municipales y universitarias (Sandí Sandí, 2019, p. 4).

Posterior a éste evento surgieron ciertos cambios en cuanto a la educación superior en el país, uno de ellos fue la Creación de la universidad Nacional en Heredia, Lo cual permitió ampliar la formación de más bibliotecólogos en el país, según Sandí Sandí (2018) actualmente son 4 las universidades que se dedican a la formación de bibliotecólogos en el país, las cuales comparten un mismo propósito “formar profesionales de calidad, que reúnan las competencias académicas y laborales necesarias y pertinentes para enfrentar los desafíos de la sociedad moderna” (p.4).

2.3.1. Antecedentes de la formación de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información

Los inicios de la bibliotecología en Costa Rica datan de 1950, cuando Asociación Costarricense de Bibliotecarios (ACB) se fijó el objetivo de mejorar las bibliotecas del país, las cuales eran atendidos por profesionales que habían aprendido la profesión de forma empírica o que no tenían ninguna formación en bibliotecología por los que se hizo necesario la formación de bibliotecólogos que pudieran atender las necesidades de información que se presentaban en las bibliotecas de ese entonces. Ante tal situación “se empiezan a ofrecer cursos cortos en el Centro Cultural Costarricense Norteamericano (1953), por parte de la Escuela de Pedagogía (1954), la Escuela de Temporada de la Universidad de Costa Rica (1955) y la Biblioteca de la Universidad de Costa Rica (1963 y 1965)” (Córdoba González. 2019, p.8).

La formación de la carrera en bibliotecología, tal y como se mencionó anteriormente, se dio en el país hasta en 1968, pero es hasta 1969 que, “la carrera se adscribe a la Facultad de Educación, como una Sección de la Escuela de Administración Educativa” (Sandí Sandí, 2019, p.5).

Desde esa primera aparición de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información como una sección de la escuela de Administración Educativa, hasta la escuela que conocemos hoy en día, con dos bachilleratos y dos licenciatura fuertemente consolidadas han tenido que ocurrir grandes cambios, al respecto Sandí Sandí (2019) citando a (Sandí-Sandí y Chinchilla-Arley, 2014, pp. 2-3) presenta los siguientes antecedentes:

- En el año 1972 se gradúa la primera generación de profesionales en Bibliotecología, cuya titulación fue Bachiller en Ciencias de la Educación con especialidad en Bibliotecología.
- En el año 1973, el Consejo Universitario aprueba impartir el Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Bibliotecología (...).

- Por espacio de 10 años, la carrera de Bibliotecología otorgó el grado de Bachillerato y Licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información (...).
- En la década de los setentas, se establecen en nuestro país una serie de organismos e instituciones internacionales y de carácter privado que propicien la creación de unidades de información especializadas (...).
- En la década de los ochentas, la Sección de Bibliotecología, que pertenecía a la Escuela de Administración Educativa, adquiere su rango de Departamento (...). En esta época, se planteó la necesidad de formar bibliotecólogos para laborar en el sector educativo del país (...).
- El Departamento de Bibliotecología y Ciencias de la Información ofrece dos carreras: el Bachillerato en Bibliotecología con énfasis en Ciencias de la Información y el Bachillerato en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas (...).
- A inicios de la década de los noventas, el Departamento de Bibliotecología se transforma en la quinta Escuela de la Facultad de Educación.
- En el año 2010 un grupo de docentes diseñó una reestructuración al Plan de Estudios del año 1990 (...).
- En el año 2013, la EBCI concluyó con el proceso de Acreditación y en el año 2014 se le otorga el certificado de Carrera Acreditada por (SINAES) (...).
- En el año 2015, la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información concluyó con el proceso de Autoevaluación con miras a la Acreditación y sus carreras recibieron el Certificado de Acreditación por parte de SINAES, el 3 de julio de 2015.
- En el año 2014 se implementa la resolución VD-8997-2013, que permite un cambio parcial al Plan de Estudios de las carreras que imparte la EBCI (...).
- En el año 2017 se aprueba la apertura de una nueva carrera, la Licenciatura en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas (p. 6).

Como se puede observar los cambios que se han presentado en la Escuela de Bibliotecología han sido muchos y todos ellos han apuntado siempre a la formación de profesionales que suplan las necesidades que se presentan en el país. Hoy con cuatro carreras fuertemente consolidadas la EBCI está capacitada para abarcar un amplio mercado en cuanto a tipos de unidades y necesidades de información se refiere, por un lado con el Bachillerato y la Licenciatura en Ciencias de la Información para atender centros de información especializados, y del otro con el Bachillerato y Licenciatura en Bibliotecas Educativas para atender bibliotecas ubicadas en centro educativos u otro tipo de bibliotecas que necesiten de un bibliotecólogo con habilidades pedagógicas.

Para poder abarcar las necesidades de la multiplicidad de tipos de unidades de información se hace necesario definir un perfil profesional, para efectos de esta investigación nos referiremos a los perfiles profesionales de las carreras del Bachillerato y la Licenciatura en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas.

2.3.2. Perfil del bibliotecólogo en el énfasis de Bibliotecas Educativas

Para hablar del perfil profesional del bibliotecólogo, es preciso definir lo que se entenderá como perfil profesional para efectos de esta investigación. Para Martelo, Villabona y Jiménez-Pitri (2017):

El perfil profesional determina las competencias del egresado para lograr el desempeño laboral según su área disciplinar; son las cualidades que demuestra para resolver problemas en un entorno de trabajo cambiante e incierto, y la capacidad para aprender y afrontar nuevas situaciones (p.16).

Al respecto es preciso mencionar que según esta definición el perfil profesional de un Bibliotecólogo graduado de la Licenciatura o en Bachillerato en Bibliotecología de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad de Costa Rica, es un perfil específico y diferirá por ejemplo del

perfil profesional de un graduado del énfasis de ciencias de la información de la misma escuela o que el perfil de un graduado de las otras universidades tanto públicas como privadas que imparten la carrera.

Por otro lado, Molina, Pérez y Correa (1987) mencionan que el perfil profesional del bibliotecólogo es “el conjunto de habilidades, aptitudes, actitudes, conocimientos teóricos y prácticos que permitirán al Bibliotecólogo ser un ciudadano realizado y elemento activo del desarrollo del país” (p. 94). Al respecto y con referencia al caso específico de los perfiles profesionales de las carreras del Bachillerato y la Licenciatura en Bibliotecología, la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad de Costa Rica (s.f.a) define el perfil profesional de un bachiller en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas mediante 5 objetivos que a su vez contienen 3 elementos cada uno: conocimientos necesarios, destrezas necesarias y actitudes necesarias. Para tener claro cada uno de estos elementos se presenta la siguiente tabla:

Tabla 5

Perfil profesional de la carrera de Bachillerato en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas.

Objetivo 1: Administrar Sistemas de Información.		
Conocimientos necesarios	Destrezas necesarias	Actitudes necesarias
<ul style="list-style-type: none"> ● Teorías administrativas ● Organización tradicional y alternativas de las Unidades de Información Educativas ● Teorías de comunicación ● Utilización de las nuevas tecnológicas en educación ● Aspectos socioeconómicos y políticos del contexto nacional ● Aspectos institucionales del MEP ● Dominio del contexto 	<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidad verbal y escrita ● Capacidad de análisis y síntesis ● Capacidad de discernimiento ● Agilidad mental ● Sentido común ● Estabilidad emocional ● Razonamiento lógico ● Capacidad de inserción en la comunidad educativa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ética ● Amplitud ● Capacidad de diálogo ● Liderazgo ● Trabajo interdisciplinario

educativo Financiero- Contable		
Objetivo 2: Utilizar diversas tecnologías de procesamiento de la información.		
Conocimientos necesarios	Destrezas necesarias	Actitudes necesarias
<ul style="list-style-type: none"> ● Dominar procedimientos, manuales de manejo de la información ● Utilizar paquete de programación específicamente en lenguaje logo ● Manejar la terminología básica ● Conocimiento de sistema operativo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Agilidad mental ● Memoria ● Digitador ● Pensamiento lógico 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ética ● Autonomía de criterio ● Susceptibilidad ante el cambio
Objetivo 3: Ejecutar labores técnicas en el campo de la Bibliotecología y las Ciencias de la Información.		
Conocimientos necesarios	Destrezas necesarias	Actitudes necesarias
<ul style="list-style-type: none"> ● Dominios de herramientas de trabajo ● Contexto institucional (MEP) ● Ciencias y desarrollo Educativo ● Cultura general sólida ● Idioma extranjero 	<ul style="list-style-type: none"> ● Minuciosidad ● Habilidad para integrar ● teoría y práctica ● Terminología ● Interacción con el pensamiento lógico ● Memoria ● Capacidad de discriminación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad de diálogo ● Capacidad de trabajo interdisciplinario con profesionales de la educación en diferentes niveles
Objetivo 4: Ejecutar labores de servicios en unidades de información.		
Conocimientos necesarios	Destrezas necesarias	Actitudes necesarias
<ul style="list-style-type: none"> ● Metodología para la identificar necesidades de usuarios ● Metodología para dar seguimientos al uso de la información ● Teoría de Comunicaciones ● Domino de los servicios de información 	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad para responder a necesidades de información de estudiantes y profesores ● Pensamiento lógico ● Capacidad para resolver ● situaciones complejas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Paciencia ● Ética ● Discreción ● Amabilidad ● Vocación profesional ● Perseverante ● Creativo

<ul style="list-style-type: none"> ● Manejo de técnicas de investigación ● Uso de diferentes tecnologías para mejorar los procesos cognoscitivos de los estudiantes 		
Objetivo 5: Promocionar productos del área de servicios de información.		
Conocimientos necesarios	Destrezas necesarias	Actitudes necesarias
<ul style="list-style-type: none"> ● Técnicas de edición y publicación ● Teoría de Comunicaciones ● Idioma extranjero ● Elaboración de materiales audiovisuales 	<ul style="list-style-type: none"> ● Buena redacción ● Relaciones humanas ● Pensamiento lógico ● Inserción en la comunidad (Escuelas y colegios) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Creativo ● Liderazgo ● Amplitud de criterio ● Ética ● Vocación profesional como bibliotecario y educador

Fuente: Perfil profesional de la carrera de Bachillerato en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas (Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, s.f.a., pp. 1-2).

En cuanto al perfil profesional para el estudiante de la Licenciatura con énfasis en Bibliotecas Educativas, la escuela aún no sintetiza una tabla con información como la mostrada para el caso del bachillerato, pero si presenta los siguientes objetivos para la Licenciatura:

1. Formar líderes en la profesión bibliotecaria, que orienten todas las actividades bibliotecarias y de documentación e información, hacia un mejor servicio con una racionalización de los recursos disponibles.
2. Capacitar profesionalmente a las personas para trabajar y/o dirigir los sistemas bibliotecarios de documentación e información del país.
3. Preparar bibliotecólogos profesionales con una clara concepción de las funciones bibliotecarias y de información contemporáneas, que les permita dialogar y comunicarse con otros profesionales para analizar, diseñar e integrar sistemas informativos en todos los niveles necesarios para el desarrollo del país.
4. Formar profesionales capaces de anticipar y poner en marcha los cambios necesarios para que la bibliotecología se supere continuamente.

5. Lograr una formación académica rigurosa a nivel superior.
6. Fomentar y desarrollar el espíritu de investigación y creación necesarios para identificar en forma realista los problemas nacionales, probar soluciones y difundir los logros, avances y experiencias que se obtengan (Comisión de Autoevaluación, 2012, p. 6 citado por Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, s.f.b.)

2.4. Vinculación de la teoría con la práctica

En el ámbito educativo es recurrente encontrar los términos de teoría y práctica. Estos han sido definidos por diversos autores, pero existe una discrepancia entre estos mismos por lo que es difícil encontrar en la literatura un solo término con el que los investigadores están de acuerdo.

Lo anterior se puede evidenciar por Álvarez Álvarez (2015), donde expresa sobre este tema que “La relación entre la teoría y la práctica constituye un problema en casi todos los ámbitos de la vida; las discrepancias entre los discursos y los hechos son habituales” (p. 173). Un aspecto por considerar al momento de posicionarse sobre los conceptos, cada uno le atribuye el enfoque deseado. Sobre este mismo tema la misma autora Álvarez Álvarez (2012) en otro de sus trabajos explica que “la cuestión no está en fundir o confundir teoría y práctica, sino en reconocer el aporte que cada una realiza a la acción didáctica, para entender cómo se pueden establecer relaciones entre ellas dando pasos en su conciliación.” (p. 385).

Bajo esta perspectiva es la cual debemos enfocarnos, estableciendo la relación que existe entre la teoría y práctica. Algunos investigadores han resaltado la importancia de mantener estas dos áreas juntas, sin la ruptura que se presenta en distintos lugares. Fernández Maca e Iglesias León (2016) hacen referencia sobre este mismo tema indicando que:

La teoría y la práctica se complementan recíprocamente, cada una establece su campo de acción e influyen recíprocamente, además en la

teoría sus contenidos pueden ser modificados o actualizados y pueden tener un desfase con la aplicación y desarrollo de una actividad. (p. 55).

Y es que el ámbito educativo no puede estar exento de esta vinculación. Para el aprendizaje de los estudiantes es preciso trabajar sobre esta línea, brindando los conceptos para que sean llevados a las actividades, procurando brindar la información necesaria para resolver los vacíos sobre cierto tema, y que este no se quede solo en este punto, sino que sea llevado a dicha práctica.

2.4.1. Conceptualización: teoría, práctica

Dar una definición exacta sobre el término teoría no es fácil, a través de los años diversas personas se dieron a la tarea de investigar para plasmar desde su perspectiva dicho concepto. Antes de hablar directamente sobre la teoría es importante partir desde las palabras expresadas Leal Carretero (2013)

Cuando alguien se enfrenta por vez primera a una teoría, lo primero con lo que se topa es con un vocabulario especializado, es decir un buen número de términos técnicos, de definiciones de ellos, de abreviaturas, acrónimos y frases hechas, de las correspondientes distinciones conceptuales, clasificaciones y tipologías (p. 17).

Lo anterior hace énfasis sobre ese primer acercamiento a la teoría, donde menciona que las personas antes de aprender estrictamente de la historia, postulados y mecanismos debe comprender otros aspectos que engloban las distintas partes, como vocabulario acrónimos, tipologías entre otros.

Al ya comprender lo que implica el acercamiento a la teoría podemos empezar a definir dicho concepto. Kerlinger (1997) indica sobre este que “Una teoría es un conjunto de constructos (conceptos) interrelacionados, definiciones y proposiciones que presentan un punto de vista sistemático de los fenómenos mediante la especificación de relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos” (p 10). Desde su óptica se puede entender que la teoría se encarga de dar un orden por medio de la explicación de

fenómenos, y para esto es necesario contar con la conceptualización y definiciones sobre el área a tratar.

De igual forma Álvarez Álvarez (2015) hace mención del tema “podemos entender la teoría como la elaboración sistemática de conocimiento pedagógico que frecuentemente se realiza al amparo de investigadores y académicos en las universidades. Algunos términos habituales para referirse a la teoría son los de conocimiento, ciencia o investigación” (p. 175). Con esto se puede apreciar otra perspectiva, orientada más a ver la teoría como ciencia e investigación, y esto no está exento de la realidad, ya que para obtener la teoría es necesario realizar los procesos que engloban la investigación.

Anteriormente fue mencionado el hecho de que no existe una sola definición que sea establecida por alguna entidad, ya que va a depender del enfoque y las perspectivas de un área, Clemente Linuesa (2007) brinda su posición incluyendo estos aspectos por medio de un amplio desarrollo sobre la teoría:

El término teoría ha tenido y tiene significados diversos. Ha sido entendida como conocimiento desinteresado, saber por saber, sin sentido práctico ni aplicado, así se interpreta desde posiciones idealistas. Desde la perspectiva marxista, antítesis del idealismo, la búsqueda del conocimiento, e incluso de la verdad, sólo tiene lugar en la praxis, siendo, por tanto, las relaciones entre teoría y práctica ineludibles. Otra gran visión es la del positivismo de los siglos diecinueve y veinte, que sólo ha visto en la teoría el valor de sus aplicaciones, de sus resultados prácticos. (pp. 27-28).

En síntesis, la literatura ofrece distintas perspectivas sobre la teoría, cada una fundamentada desde diversas áreas y bajo diferentes enfoques. Un aspecto que reúnen la mayoría de conceptos es sobre que la teoría se encarga de dar un orden y a su vez explicar el por qué, cómo y cuándo de los fenómenos, esto lleva al inicio del aprendizaje y guía al estudiante en su proceso por medio de postulados, conceptos y tipologías.

De igual forma otro concepto que es necesario abordar es el de práctica. Con este pasa similar a la teoría, existen diversos significados que se le pueden dar, y va a depender desde la óptica donde se observe, solo que con este es menor la cantidad de diferencias.

Una primera definición es proporcionada por Ariztía (2017), donde hace mención de algunos aspectos que involucra la práctica, siendo este

En su definición más común se puede señalar como un nexo de formas de actividad que se despliegan en el tiempo y en el espacio y que son identificables como una unidad. Este nexo de actividades está compuesto por una serie de elementos los cuales se vinculan en la práctica. Grosso modo, toda práctica involucra al menos la existencia de elementos corporales (actividades del cuerpo), actividades mentales (involucran sentido y, entre otros aspectos, emociones, motivaciones, saberes prácticos y significados) y un conjunto de objetos y materialidades que participan de la ejecución de la práctica (p. 224).

También se encuentra la perspectiva de Cochran-Smith y Lytle (2003) citado por Colén Riau y Castro González (2017) donde dan su definición sobre práctica como "(...) suele entenderse como el acto de llevar a cabo una actividad relacionada con la toma de decisiones y la resolución de problemas. Es identificada con aquello que es útil, inmediato, funcional y cotidiano." (p. 61).

Ambas posiciones se enfocan en resaltar a la práctica como una actividad que involucra aspectos como movimiento, pensamiento y toma de decisión, siendo su fin desarrollar los conocimientos adquiridos por medio de la teoría en el proceso de aprendizaje.

2.4.2. Antecedentes de vinculación de la teoría con la práctica

Esta vinculación ha sufrido varios cambios a través de los años, y es que para algunos se encuentran separadas, mientras que otros resaltan la necesidad

de producir la unión. Por periodos de tiempo se ha hablado sobre cómo los investigadores quieren eliminar esa ruptura entre estos dos aspectos.

En la literatura es común encontrar información que se centra en el tema de la ruptura entre la teoría y práctica, Álvarez Álvarez (2013) menciona “Podemos decir que la quiebra teoría-práctica constituye un problema actual, pero no se ha configurado en la actualidad, sino que ahora más bien se ha fraguado, ya que se trata de una ruptura histórica” (p. 110). Lo anterior evidencia que dicho problema conlleva más que la simple conceptualización de términos ya que ha estado presente desde hace años, sin ser resuelto en su totalidad.

Parte de esa misma ruptura provoca la falta de nivelación en la enseñanza, se presentan casos donde los estudiantes reciben más teoría y no obtienen espacios para realizar prácticas, en otras ocasiones es al revés, donde se presentan grandes cantidades de actividades, pero poco fundamento que las respalden.

Lo anterior puede ser expresado por Colén Riau y Castro González (2017) donde citan a Pérez Gómez (2009) “Este enfoque técnico ha dado lugar a programas formativos de desarrollo fragmentado, lineal y acumulativo, donde los conocimientos se organizan unidireccionalmente con escasa interrelación entre ellos, entregando un aprendizaje academicista que carece de funcionalidad práctica” (p. 62). En este caso se puede ver como la falta de equilibrio provoca que la práctica no sea tan funcional como se esperaría. Esta es una realidad que experimentan diversos centros educativos, donde varios factores afectan que los conocimientos puedan ser llevados a la acción a través de actividades prácticas que permitan exponer al estudiante a ese acercamiento.

Pero no todo es negativo, muchas instituciones se dan a la tarea de unir la teoría y práctica, por ejemplo, las universidades. Cada universidad, en cualquier parte del mundo, tienen una responsabilidad de proyección y formación social, es decir, las prácticas profesionales, cualquiera que sea el formato o modalidad aplicada, se encuentra como un componente de la educación, de la práctica de la teoría contenida en los planes de estudio, formadores de

competencias múltiples a través de la interacción del estudiante con el campo laboral. La importancia de las prácticas en un entorno laboral es universal en la educación, pues suponen la acción social del estudiante con la comunidad.

En las guías de aseguramiento de la calidad en casi todos los países, en relación con el factor estudiantil o al factor social, se tiende a incluir la práctica, el voluntariado, la extensión, la proyección social o las pasantías dentro de las variables determinantes de la calidad de las instituciones. (Rama Vitale, 2011, p. 39)

2.4.2.1. A nivel internacional

Las experiencias de las prácticas en sus modalidades tales como pasantías, visitas en el campo laboral y voluntariados en la universidad, son parte de la formación del estudiante y constituyen una experiencia de aprendizaje en un ambiente laboral.

Según Rama Vitale (2011) se resume de los países que tienen prácticas profesionales, voluntariado o pasantías las siguientes generalidades:

Tabla 6

Países Latinoamericanos con prácticas en situaciones de Aprendizaje experiencial

País	Duración	Característica
Argentina	9 meses; 4 horas diarias	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorias • Incluyen beneficios sociales
Bolivia	6 meses, 340 horas como mínimo	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorias para las universidades privadas
Brasil	–	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorias
Colombia	80 horas mínimo	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorias
Ecuador	–	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorias • El voluntariado se acepta como una modalidad de prácticas o pasantías

El Salvador	500 horas, con posibilidad de realizar 100 por año.	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorias, previo a la graduación
Honduras	800 horas laborales, mínimo	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorias • A excepción, las carreras con Servicio social como requisito de graduación
México	6 meses mínimo y 2 años máximo; o 480 horas en un período de 6 meses hasta 1 año.	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorias
Perú	–	<ul style="list-style-type: none"> • No es obligatorio • Es requisito para el título de Licenciatura y demás grados superiores
Venezuela	–	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorio para optar por un título de educación superior

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recuperada de Rama Vitale (2011).

Lo anterior evidencia la variedad que existe en la duración de horas, porque en el caso de Argentina se observa una gran cantidad comparada con Colombia. Esto se debe tanto a las políticas de cada institución como a la diversidad de carreras que contemplan este tipo de prácticas. De la misma forma se puede resaltar como prácticamente en todos los países es obligatorio el realizar dichas prácticas, y en algunos casos se obtienen algunos beneficios extras a parte de la experiencia proporcionada en estos entornos.

2.4.2.2. A nivel nacional

Costa Rica es un país que está inmerso en mejorar la educación, cada día se ve como diferentes instituciones se esfuerzan para preparar lo mejor posible a sus estudiantes. Parte de ese trabajo está orientado a brindar ambientes donde se pongan en práctica los conocimientos y teorías, como también exponerlos a distintas situaciones y realidades que solo brindan el campo laboral.

Las prácticas profesionales están presentes desde el nivel de secundaria, donde los Colegios Técnico Profesional (2019) exigen a sus estudiantes de duodécimo año como requisito de su educación el realizar cierta cantidad de horas, el Ministerio de Educación Pública (2019) se refiere sobre este tema

El espacio de 320 horas tiene como objetivo lograr que el estudiante aplique conocimientos y habilidades, vivencie la realidad inherente a su especialidad, participe en el mundo laboral en el que desea forjarse una carrera profesional y acumule experiencia para su empleabilidad. La práctica profesional combina asuntos propios de un empleo, así como la necesidad de alcanzar un cierto grado de productividad, la obligación de acatar las órdenes de un superior, entre otros, con elementos vinculados en su formación técnica. (párr. 6)

Al implementar este tipo de práctica favorecen a que los estudiantes desde jóvenes cuenten con ese acercamiento a la realidad, adquieran nuevos conocimientos y ganen experiencias, todo con el fin de fortalecer sus habilidades para el futuro.

De la misma forma otra de las instituciones que igualmente demanda a los estudiantes a realizar estas prácticas son las universidades. Con estas no se hace excepción de si son públicas o privadas, eso sí, cada una de estas posee sus propias políticas por lo que las prácticas se pueden manejar de diversas formas, sumando que no todas ofrecen las mismas carreras y se pueden encontrar diferencias entre cada una de estas.

Una de las universidades que aplica las prácticas es la Universidad Estatal a Distancia, en su reglamenta dicha institución establece sobre este tema

La práctica Dirigida constituye uno de los requisitos indispensables para la obtención de un grado en la Universidad Estatal a Distancia y no podrá ser reconocida ni convalidada en ningún caso. Será uno de los medios para evaluar la integración de todos los aprendizajes en la personalidad del futuro profesional, por cuanto aplica a la realidad la teoría adquirida en diversas disciplinas (Universidad Estatal a Distancia, 2010, párr. 2).

Este es uno de los muchos que se encuentran en las distintas universidades del país. Es importante recalcar como la educación costarricense

se refuerza con distintas estrategias que favorezcan el aprendizaje del estudiante, donde en este caso, puedan ser expuestos a otras realidades que ameriten desarrollar sus habilidades.

2.4.2.3. En la enseñanza de la disciplina bibliotecológica

El área de la bibliotecología no ha sido exenta de la problemática que engloba la vinculación de teoría y práctica, ya que en algunas instituciones se presenta la misma desnivelación que ya ha sido mencionada, donde en algunos casos son pocas las actividades que permiten poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera.

Dentro de esta temática Moran (2001) citado por Martínez Arellano y Ríos Ortega (2012) menciona sobre la participación de la bibliotecología con respecto a la teoría y práctica, donde resaltan que

(...) las escuelas de bibliotecología han tratado de incorporar la teoría y la práctica, intentando equilibrar las demandas competitivas de preparar a los estudiantes para llevar a cabo su trabajo profesional a largo plazo y funcionar en la eficacia del más alto nivel desde el primer día en un trabajo específico (...) (p.5).

Lo anterior hace referencia a que alcanzar un adecuado equilibrio entre teoría y práctica no es tarea sencilla, pero desde las instituciones que enseñan bibliotecología realizan un esfuerzo por lograr este objetivo, todo con el fin de preparar a los futuros profesionales para que ejercen su labor lo mejor posible, donde se puedan adaptar a las necesidades utilizando los conocimientos aprendidos, como también expongan las habilidades que desarrollaron en los distintos entornos de práctica.

Es necesario resaltar las palabras expuestas por Martínez Arellano y Ríos Ortega (2012) ya que ofrecen una interesante perspectiva de la bibliotecología "(...) es importante considerar ambos elementos, teoría y práctica, como esenciales y complementarios, por lo tanto, que deben mantenerse en una

armoniosa y adecuada relación. Si hay un exceso de cualquiera de ellos, la profesión se degenera (...)" (p. 5). Sin duda esta línea de pensamiento es muy acertada, y es de lo que se ha venido mencionado, es necesario mantener un adecuado equilibrio para que no se pierda la armonía, y que los estudiantes no sean afectados.

Parte de la preparación que obtienen los estudiantes, y que está ligada directamente con la teoría y práctica son las prácticas profesionales. Estas son comunes de efectuarse en distintas universidades, es por eso por lo que Arakaki y de la Vega (2011) realizan una investigación sobre dichas prácticas en las Escuelas de Bibliotecología, en algunos países de Latinoamérica. Este documento resume un panorama de contraste entre las escuelas de dichos países. Esto permitirá que para efectos de la investigación de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, de la Universidad de Costa Rica, se pueda reconocer y apoyar la necesidad de situaciones de aprendizaje experiencial, esto siendo dirigido al plan de estudios y la posibilidad de incorporar prácticas reales en más cursos.

La investigación realizada por Arakaki y de la Vega (2011) recopila entonces información sobre la cantidad de horas de práctica en determinada universidad, y el reconocimiento de éstas en el plan de estudios de la carrera, por lo tanto se resume:

- Argentina: se toman 6 escuelas, y en total se concluye que en tres de estas instituciones se mencionan una sola vez las prácticas, sin embargo, en las otras 3 escuelas mencionan el requerimiento de dos prácticas.
- Brasil: de las 10 escuelas, se mencionan las prácticas al menos una vez en 6 universidades. Dos escuelas más exigen dos prácticas, y los 2 restantes exigen 3 prácticas.
- Chile: 3 escuelas, en las que se mencionan en las 3 universidades.
- Colombia: 3 escuelas, solo 2 universidades se contemplan.
- Costa Rica: de las 2 escuelas estudiadas (Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional de Costa Rica). La UNA presentó la realización de las prácticas solo 1 vez. En el caso de la UCR, se mencionaron la

exigencia de dos prácticas. (La investigación fue publicada en el 2011, no contempla el plan de estudios actual).

- Cuba: se estudió 1 escuela, en ella se menciona que se requiere 1 práctica por cada año de la carrera.
- Ecuador: 1 escuela
- México: de las 6 escuelas estudiadas, solo 1 presenta la mención a las prácticas
- Paraguay: Se estudia solamente 1 escuela, y en ella se exigen dos prácticas.
- Perú: 2 escuelas, ambas presentan las prácticas en su plan de estudios.
- Uruguay: se estudió 1 escuela donde sí se mencionan las prácticas en el plan de estudios.
- Venezuela: Se encontraron prácticas en 1 escuela, y con el requerimiento de realizarlas sólo 1 vez.

A diferencia de lo expresado por Rama Vitale (2011), Arakaki y de la Vega (2011), detallan por escuela, la cantidad de ocasiones en las que se encontraron menciones de prácticas, en relación con los programas de estudio de las universidades que fueron parte de dicho estudio.

2.4.3. Aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial es una teoría propuesta por el psicólogo social y profesor de comportamiento organizacional David Kolb, en la cual las experiencias son la base del aprendizaje. El aprendizaje dentro de la Teoría del Aprendizaje Experiencial o *Experiential Learning Theory* es visto como

“(…) un proceso continuo basado en la reflexión, que es modificado continuamente por nuevas experiencias. El ciclo comienza cuando un individuo se involucra en una actividad, reflexiona sobre su propia experiencia, entonces deriva el significado de la reflexión y finalmente pone en acción la percepción recién adquirida a través de un cambio en comportamiento o actitud (American Field Service, 2014, p. 1).

En dicha teoría la construcción del conocimiento se da a través de un proceso de cuatro etapas llamado “Ciclo de Kolb” en el cual el sujeto vive una experiencia concreta, para luego reflexionar sobre lo vivido estableciendo una conexión entre lo que se hace y los resultados, y luego mediante las reflexiones hechas se obtienen conclusiones o generalizaciones que servirán al sujeto como una guía para desenvolverse en acciones futuras (Gómez Pawalek, s.f.).

Ante lo expuesto anteriormente, podemos entender una situación de aprendizaje experiencial como todas aquellas situaciones que le permiten al profesional construir un conocimiento que pueda aplicar en su profesión. Es importante resaltar que esta no es la única forma en que presentan dichos aprendizajes, la experimentación laboral, siendo esta otra forma de llamar al aprendizaje experiencial, comparte la misma línea de pensamiento, ambas buscan exponer a los estudiantes a ambientes reales de práctica.

Entrando en más detalle se habla de experimentación profesional, cuando el estudiante tiene la oportunidad de experimentar la teoría vista en clases en un ambiente donde se desarrollan experiencias laborales reales. Como parte de la formación de la profesión, la experimentación tiene como parte las prácticas profesionales, ya que estas son “(...) el conjunto de actividades y quehaceres propios de la formación profesional, para la aplicación del conocimiento y la vinculación con el entorno social y productivo; (...) (FPIE, 2011, p. 3).

Los aprendizajes experienciales son un tipo de formación académica, la cual fue propuesta inicialmente por Dewey, y señala que toda relación enseñanza-aprendizaje se medía por la experiencia (Díaz Barriga, 2003). El autor recalca que las estrategias para el aprendizaje relevante se centran en el aprendizaje experiencial, como parte de una vivencia en un escenario verdadero y concreto, ejemplo de ellas son las pasantías y las prácticas profesionales, como lo puede reflejar la finalidad del listado del autor

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (*case method*).
- Método de proyectos.

- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio (*service learning*).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) (p. 8).

Sánchez de Mantrana, M. (2005) señala que otros tipos de modalidades que permiten la experiencia en situaciones reales son las pasantías, estas confieren que la formación “ocurre como consecuencia de la participación e intercambio de conocimientos en contextos socio-culturales de interacción, más que en la mente individual. En este enfoque sociocultural se ubican las pasantías universitarias según se interpretó a partir de los programas estudiados” (párr. 42).

Díaz Barriga (2003) nuevamente recalca la importancia de la experiencia en el proceso de aprendizaje mediante el modelo de aprendizaje experiencial y cita a Dewey:

(...) el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va “al interior del cuerpo y alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad (p. 7).

Asimismo, la experimentación del ambiente laboral y las prácticas profesionales tienen el propósito de brindarle la oportunidad al estudiante de ver y entender la relación de la teoría y cómo será aplicada en las labores diarias profesionales, por ello Ríos Ortega (2008) dice

(...) por una parte, a través de la experimentación el estudiante evalúa la correspondencia de los enunciados explicativos de la teoría bibliotecológica en el mundo empírico que ésta abarca. Por la otra, orienta

acerca de los vacíos cognoscitivos en los cuales es necesario continuar trabajando (p. 112).

Con este concepto se exalta el propósito de la experimentación y su fundamento en la didáctica durante la formación del estudiante a profesional, es en estos momentos donde se construye y confirma, la opinión y crítica sobre la teoría y los temas que se ven en clase es experimentar más allá de la teoría, para entender el el hecho y el contexto que se vive en la Bibliotecología.

La experimentación del mundo laboral no solo le permite al estudiante poner a prueba la teoría y la información que ve en clase, si no que mediante la experiencia desarrollará competencias que desde el aula no será capaz de obtener ni probar, por ejemplo la resolución de conflictos, con la estrategia de estudios de casos, se pueden crear situaciones donde el estudiante pueda dar solución a problemas ya programados, pero no es hasta que se enfrenta a este problema en la realidad laboral, no será capaz de probarse a sí mismo y saber cómo reaccionar para solucionar un problema. Es por ello que Ríos Ortega (2008) vuelve a brindarle a la experimentación importancia cuando dice

El vínculo que se establece con la teoría en situaciones concretas, se da a través de la experimentación; es decir, con base en condiciones controladas, variables bien establecidas y teniendo claridad causal con respecto a la subestructura teórica que se desea comprobar, refutar o completar (p. 114).

Estas situaciones de aprendizaje experiencial exponen al estudiante a situaciones laborales en un área específica, donde “La intención es pensar el desempeño del docente no sólo en el aula, sino en la institución educativa y en el contexto” (UCR, 2017, p. 2). La descripción del curso es básicamente el aprendizaje en situaciones reales donde ponen a prueba los conocimientos ya obtenidos.

Otro de los aspectos a considerar son los objetivos por los cuales se quieren realizar estrategias con actividades en situaciones de aprendizaje

experiencial. Para esto es necesario definir la modalidad y el enfoque desde el que se quiere abarcar, ya que cada uno de estos funcionará como un ente regulador del desarrollo de esta actividad. Como hace mención Freixa Niella, Novella Cámara y Pérez-Escoda (2012), dichos objetivos permiten ya sea el intercambio entre el mundo académico, permiten interpretar la realidad de distintas formas, orientando a los estudiantes, o bien despertar actitudes hacia el campo profesional que previamente no se tenía.

Para un óptimo desarrollo del aprendizaje experiencial o basado en la experiencia, es necesario la unión de varios elementos enfocados en colaborar con en el planeamiento y ejecución de esta actividad. Uno de los agentes involucrados es el tutor/profesional; dependiendo de la modalidad y objetivos planteados estos cumplen el papel de acompañar al estudiante en dicho proceso. Así se debe concebir ya que “La función docente del profesional del centro es importantísima porque es el/la responsable de estimular la transferencia de competencias consiguiendo así un incremento de estas como resultado de las intencionalidades formativas” (Freixa Niella, Novella Cámara y Pérez-Escoda, 2012, p. 28).

2.5. Experiencias prácticas

Si se basa en la Real Academia Española donde define experiencia como “Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo” se evidencia que va ligado a la palabra práctica, la cual es “ejercitar, poner en práctica algo que se ha aprendido y especulado” (Real Academia Española, 2014), ambos denotan que el conocimiento que se tenga u obtenga debe pronunciarse, desarrollarse, generar más de ello. La experiencia práctica confiere al estudiante a adquirir o desplegar inteligencia de cierto suceso, contexto real o información debidamente organizada y elaborada a través de actividades.

El aprendizaje que se obtiene de las experiencias prácticas se puede ver como la enseñanza obtenida de las habilidades empleadas en el proceso de la experiencia o conocimiento que en ellas se presentaron o no, en otras palabras,

el aprendizaje en contextos reales es la formación que se obtiene de la experiencia, concluyendo que el “aprendizaje se logra en un lugar (de la vida) real” (Flechsigt y Schiefelbein, 2003, p. 80).

Existen diversos tipos de actividades fundadas en el aprendizaje basado en la experiencia, las cuales acercan al estudiante al mercado laboral, que se pueden desarrollar durante el proceso de aprendizaje. Una de ellas son las prácticas profesionales que al lado de las pasantías representan las formas más comunes de prácticas en situaciones laborales reales.

Rueda Rodríguez (2014) menciona que estos dos conceptos se utilizan como si fueran más bien sinónimos, pero no lo son. Existe una diferencia notable, y tiene que ver con la obligatoriedad de las prácticas profesionales.

Para esta autora una práctica profesional es de carácter obligatorio y se realiza cuando se están finalizando los estudios, siendo un requisito para graduarse, por otro lado la pasantía puede ser opcional y no tiene que estar necesariamente ligada a un contexto académico; lo que sí es cierto es que la finalidad de estos dos tipos de prácticas es fungir como un “puente” para acercar a los estudiantes al mercado laboral, que les permitan poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación profesional en un contexto “real”, es decir, en situaciones concretas y existentes.

Los estudiantes juegan un papel importante en estas prácticas, su desempeño es clave y da como resultado la participación dentro de estas experiencias, ellos “pueden ser: actores, que influyen sobre su ambiente y sobre los demás; adversarios significativos, es decir, contrapartes concretas del otro; observadores objetivos y, finalmente, jueces (árbitros) que adquieren la perspectiva de evaluadores a distancia” (Flechsigt y Schiefelbein, 2003, p. 81).

Estas dos modalidades de situaciones de aprendizaje basadas en la experiencia no son las únicas que existen para poner a prueba los conocimientos de los estudiantes, estos también se pueden lograr desde el aula con actividades previamente diseñadas para este propósito de aprendizaje basado en la

experiencia. En un Trabajo Final de Graduación de la Licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información, el profesor menciona algunas estrategias y técnicas didácticas aplicadas al currículum universitario, se tomaron en cuenta aquellas que ayuden a acercar a los estudiantes situaciones de aprendizaje experiencial, dentro de las estrategias consideradas están: la demostración, los estudios de casos, excursiones o visitas y talleres (Masís Rojas, 2007). A continuación, se definirán estrategias didácticas que generan experiencias prácticas:

2.5.1. Trabajo práctico

Hernández-Millán, Irazoque-Palazuelos, y López-Villa (2012) apuntan a que el trabajo práctico no es un solo concepto, sino la unión de varios, la teoría, su comprensión, la práctica y su aplicación. De igual forma los autores evidencian que estos trabajos prácticos exponen al estudiante a la experiencia en contextos reales incrementando su ingenio y formas de investigación

Para poder cumplir con este propósito de integración, la enseñanza experimental debe perfilar los trabajos prácticos con base en tres finalidades: aprender ciencias, aprender qué es la ciencia y aprender a hacer ciencia. Cada uno de estos propósitos determina objetivos particulares que requieren estrategias específicas para ser alcanzados (Hernández-Millán, Irazoque-Palazuelos, y López-Villa (2012, párr. 18).

Asimismo, del Río, Lagos y Walker evidencian que estos trabajos prácticos se pueden realizar en diferentes ámbitos académicos e involucran actores como "estudiantes, académicos, mentores, entre otros, propiciando en el profesor en formación una reflexión sobre la experiencia, que le permita identificar y resignificar sus supuestos pre profesionales sobre la enseñanza y el aprendizaje y los contextos en que éstos se desarrollan" (Del Río, Lagos y Walker, 2011, párr. 22).

Los trabajos prácticos, ponen en juego o demuestran las destrezas de un individuo reflejando su conocimiento sobre cierta actividad. El trabajo práctico es

la acción de ejecutar una o múltiples tareas para las cuales requiere de habilidades ya obtenidas, las cuales se van perfeccionando en el transcurso del mismo, con el fin de lograr un objetivo o alcanzar una meta, este trabajo práctico puede producir material, solucionar problemas ya establecidos, de forma que también produce capacidad intelectual y espíritu crítico, Aponte Rojas, Aguilar González y Sánchez, (2013) menciona en una investigación que “cuando los estudiantes expresaron los aprendizajes que creían haber alcanzado durante el TP [Trabajo Practico], regularmente, se refirieron a aprendizajes de habilidades y destrezas técnicas” (párr. 38).

Trabajo práctico o práctica en clase, académicamente hablando son todas las actividades destinadas durante el tiempo de clases, donde el estudiante debe realizar alguna actividad específica en la cual aplique los conocimientos adquiridos sobre un tema del curso. Estas son preparadas previamente por el profesor y pueden ser realizadas de manera grupal o individual. Implican la participación activa del estudiante y a menudo requieren la entrega de algún documento o algún otro resultado para que el profesor califique el trabajo realizado. Hernández-Millán, G.; Irazoque-Palazuelos G. y López-Villa, N. (2012) citan a Hodson (1994), el cual

Entiende por trabajo práctico toda aquella metodología de aprendizaje que exija a los estudiantes el ser activos: actividades con computadoras, análisis de casos, entrevistas, debates y representación de papeles, escribir tareas de diversos tipos, hacer modelos, carteles y álbumes de recortes, investigar en la biblioteca, tomar fotografías y hacer videos (p. 1).

Aponte Rojas, Aguilar González y Sánchez (2013) conocen que el docente dentro de los trabajos prácticos cumple un rol de guía en las actividades realizadas por los estudiantes dado que el “profesor demuestra una preparación previa, es más explicativo, más guía con el estudiante y los deja trabajar” (párr. 47), permitiendo que las múltiples tareas consigan el objetivo perseguido, el de fomentar entendimiento sobre la teoría ya expuesta.

2.5.2. Estudio de casos

El estudio de casos es definido por López González (2013) como:

(...) la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano. El estudio de caso es especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes de evidencia (p. 140).

En otras palabras, se asigna un problema o situación hipotética de la vida laboral relacionada a un tema determinado, buscando comprender su particularidad con el fin de darle solución y obtener experiencia sobre el tema, se destaca que dentro de estas situaciones se pone en juego el dominio en las decisiones

Su objetivo es llegar a conclusiones o a formular alternativas sobre una situación o problema determinado. El docente prepara un resumen de una situación o problema, contemplando todos los aspectos que necesitan los estudiantes para alcanzar las conclusiones de acuerdo con los objetivos que se persiguen. Les presenta el caso que puede ser resuelto en forma grupal, los grupos deberán exponer los resultados y se cierra con una discusión para comparar conclusiones (Delgado Fernández y Solano González, 2009, p.11).

Retomando su importancia, en el papel del aprendizaje experiencial, se observa que el estudio de caso es una estrategia que se basa en la realidad de una situación, conlleva a la experimentación de la realidad laboral. Por tanto, López González (2013):

En un estudio de caso, un investigador conoce una realidad, un caso, acercándose a esa realidad según conveniencia o siendo informado off-line desde ella, independientemente de si se sigue una postura positivista o interpretativa (p. 140).

Por ejemplo, un estudio de caso sobre una biblioteca que no cumpla con la Ley 7600; Ana era una usuaria de la Biblioteca de Alajuela, actualmente no puede acceder a las instalaciones debido a que como consecuencia de un accidente tiene un yeso en las dos piernas y la Biblioteca no cuenta con adecuaciones para que ella pueda hacer uso de los servicios. ¿Cómo debería proceder la Biblioteca ante esta situación?

Vargas Leiva (2008) apunta a que en este modelo didáctico el profesor o los estudiantes pueden presentar un modelo o ejemplo de una situación, ya sea ficticia o real, para lograr resolverla, presentando opciones de decisión basados en lo visto previamente, ya que sin este conocimiento no se podría llegar a una sentencia concreta, acertada y satisfactoria, en esta actividad ambos tanto el docente como el estudiante pueden jugar el rol de conductores u orientadores dentro de la clase, el autor lo determina como:

“un ejemplar típico” de aplicación de los aspectos teóricos estudiados en una sesión o durante un periodo de clases. El caso no necesariamente debe ser presentado por el profesor a los alumnos, sino que estos últimos pueden indicar el dominio de un saber, trayendo a la clase una situación real donde se aplique la teoría vista. Hoy día, es necesario ampliar el modelo de casos, pues un video, una persona, una experiencia o una película, pueden utilizarse como un objeto de estudio (p. 86).

Flehsig y Schiefelbein (2003) apuntan a que el papel que juega el facilitador u organizador, el cual puede ser tanto el docente como el estudiante, como se mencionó anteriormente, realizan actividades clave para el desarrollo de la actividad y

proporcionan materiales para el caso, introducen al alumno en el estudio de casos y ayudan en la obtención de la información de fondo (base), dan apoyo en la planificación del tiempo y el espacio, participan (si es necesario) en las discusiones y, además, pueden actuar como moderadores de las discusiones (p. 107).

González Ballesteros, Fernández Lozano y Del Pozo (2008) indican los pasos que se realizan cuando se trabaja con un estudio de caso dentro de la clase académica, en estos se denota que el docente cumple un rol de coordinador guiando al estudiante en el proceso de análisis o realización de la actividad, y el estudiante desarrolla la actividad obedeciendo a los conocimientos obtenidos anteriormente:

- La profesora facilita un caso real o simulado, relacionado con su futura práctica profesional. Para resolverlo deben seleccionar y aplicar contenidos de la asignatura previamente trabajados en sesiones anteriores.
- Los equipos trabajan el caso y elaboran posibles propuestas. Debate en el aula a partir de las aportaciones de cada equipo.
- Se reúnen de nuevo para integrar en su trabajo, si lo consideran oportuno, alguna de las aportaciones surgidas en el debate.
- Exposición del caso a la clase, todos los equipos preparan la exposición, pero solo uno elegido entre toda la clase la realiza (el mismo sistema comentado en el análisis de textos).
- Al terminar la exposición se realiza una reflexión sobre el mismo, enriqueciéndose con las aportaciones de los compañeros y la profesora.
- Cada equipo entrega el caso a la profesora (pp. 146-147).

Según Delgado Fernández y Solano González (2009), los estudios de caso pertenecen a las técnicas de trabajo colaborativo, y “ésta pretende la construcción de conocimiento en forma grupal empleando estructuras de comunicación de colaboración”, por otro lado, la Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa sitúa al estudio de caso en el aprendizaje basado en problemas mencionando que

El aprendizaje basado en problemas [(ABP), originalmente: Problem Based Learning (PBL)] permite la adquisición de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y actitudes mediante pequeños grupos de

alumnos, que se reúne con un tutor como facilitador, para analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje (Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa, s.f, p. 9).

En ambos modelos se evidencia como el estudio de casos se trabaja como una dinámica grupal, en la que se busca dar la posible solución o soluciones a un caso hipotético previamente planeado en un contexto de curso académico.

De igual forma los estudios de caso provienen de dos diferentes escenarios, una es el estudio de caso ya planteado por un docente dentro de un curso, como actividad de aprendizaje, donde es necesario analizar el caso planteado y brindar posibles soluciones; otra es ir al campo y observar y obtener ese caso real de primera mano, por medio de la recolección de la información. Por su lado Hernández Sampieri (2014) indica que el estudio de caso parte de una teoría fundamentada, la cual es “teoría de hallazgos que surgen a partir de los datos” (p. 422), lo que deja ver que la actividad estudio de caso presentado dentro de clase genera un proceso de análisis, ya que genera o fundamenta teoría a partir de datos, estableciendo relaciones teórico-prácticas.

Pérez Quintero (2018), en la misma línea, indica que el análisis de un contenido (teoría) promueve la práctica pedagógica de escritura académica, ya que los estudiantes aplican técnicas y principios, donde se practica la resolución de situaciones y toma de decisiones y “como práctica de escritura que permite la reflexión, análisis y aporte de soluciones a situaciones problemáticas” partiendo de un conocimiento teórico-práctico de escritura donde se ofrecen argumentaciones y reflexión crítica facilitando la construcción del conocimiento.

2.5.3. Visitas guiadas

Las visitas guiadas son consideradas un medio de orientación dentro de un lugar de interés, para esta investigación se hablará académicamente y con enfoque laboral; estas visitas dan a conocer cómo funcionan sus áreas y su

relación en los diferentes contextos que se pueda ver relacionado. El uso de estas actividades académicas en los cursos facilita al estudiante entender que se tiene al alcance, tanto en conocimiento como en materiales, y que se requiere para lograr un procedimiento y un resultado deseable, consiguiendo los objetivos propuestos por la institución. "En este método los alumnos visitan ambientes naturales o instituciones donde observan y recogen datos, tanto para responder a sus propios intereses y obtener puntos de vista" (Flechsigt y Schiefelbein, 2003, p. 73).

Monteagudo Fernández citado por Arias Cabrera N. (2019) indica sobre la visita guiada

Las visitas guiadas obtiene como fin la orientación en el camino y el aporte a los estudiantes de sapiencias referentes al mensaje expositivo, penetrando en sus contenidos. Se conoce de visitas guiadas como indagación, cuya finalidad es el de introducir a los visitantes una temática de un asunto concreta, descubriendo núcleos conceptuales básicos, con el resultado de que comprendan de carácter más clara las ideas primordiales (p. 6).

Estas fortalecen la experiencia práctica mediante la observación del entorno profesional, ya que el estudiante debe trasladarse fuera del salón de clases desarrollando pensamiento crítico y creativo. Por lo general estas cuentan con un guía experto en el ambiente de aprendizaje (o laboral) que relata y describe características del lugar, sus funciones, objetos y otros datos relevantes, así como las experiencias del guía y otras personas que se encuentre en el lugar de la visita. En algunos casos se presentan o recrean situaciones cotidianas y su posible solución, para despertar el interés y motivación del estudiante sobre las actividades que allí se realizan y que aportan a la sociedad.

El rol del estudiante es de observador, "a veces formula preguntas adicionales o reúne otras informaciones. El alumno necesita generalmente tener ciertos conocimientos previos a la visita a los lugares de aprendizaje" (Flechsigt y Schiefelbein, 2003, p. 75). En el caso del rol docente, el autor menciona que

es el encargado de generar interés en el estudiante y de estimar su participación y acercamiento al entorno.

2.5.4. Talleres

En cuanto a los talleres este es un término que se viene utilizando desde la antigüedad y en contextos diferentes a los de la educación formal o incluso como estrategia didáctica, Cano (2012) destaca que “en lo que refiere a su etimología, el término taller proviene de la palabra francesa “atelier”, que refiere al lugar donde trabaja un artista plástico o escultor, y que reúne a artistas conocedores de determinada técnica u obra fin de compartir lo que conocen al respecto” y agrega que “resulta interesante retener algunos de los significados primigenios del término taller (...). En efecto, en la educación popular el taller seguirá siendo de algún modo un lugar en el que se trabaja, se crean obras, se comparten conocimientos” (p. 31).

La definición anterior menciona una de las características más importantes de un taller, dentro de un contexto educativo y es que esta es una estrategia enfocada en la acción y en llevar a la práctica un determinado contenido del programa de curso con un objetivo en específico, Alfaro Valverde. y Badilla Vargas, (2015) señalan al taller como “una oportunidad académica que tienen los docentes para intercambiar conocimientos y llevar a la práctica acciones educativas que enriquezcan su trabajo cotidiano” (p. 86).

De igual forma Gutiérrez (2009) indica sobre los talleres “se trata de una forma de enseñar, y sobre todo de aprender, mediante la realización de actividades que en gran medida se llevan a cabo conjuntamente” (p. 3).

El taller como estrategia didáctica parecer ser especialmente efectivo en cuanto a llevar a la práctica determinados contenidos del programa de curso, pero la elaboración de un taller no es un proceso que se puede tomar a la ligera y requiere de un arduo trabajo por parte del del docente. Quezada, Grundmann, Expósito Verdejo y Valdez (2001) mencionan 3 fases para preparar un taller, estas corresponden a: planeación, qué es cuando se definen los contenidos, las

metodologías y los contenidos; la segunda fase es la de planeación y en esta se definen, los recursos, el horario, el lugar, las actividades y otros aspectos necesarios para llevar a cabo el taller. La tercera fase es la de elaboración de materiales, en la que se trabaja en construcción de los materiales para llevar a cabo el taller.

Por otro lado, Quezada, et al (2001), presenta 7 preguntas a tomar en cuenta para la elaboración de un taller, estas son: “¿Para qué? Los objetivos y el contexto de la capacitación. 2. ¿Quiénes? El grupo meta y las personas capacitadoras. 3. ¿Qué? Contenidos. 4. ¿Cómo? Métodos y técnicas. 5. ¿Con qué? Medios de apoyo. 6. ¿Cuándo? Fechas y tiempo disponible. 7. ¿Dónde? Lugar.” (p. 27). Con relación a estas preguntas se pueden obtener algunos de los elementos básicos o características presentes en un taller, estos serían: un objetivo, un contexto, grupo meta, contenidos específicos, métodos y técnicas, materiales y un tiempo y lugar definidos.

Para finalizar el apartado y dar respaldo a las características antes mencionadas Cano (2012) señala las principales características de un taller:

- Es un dispositivo de trabajo con grupos.
- Es limitado en el tiempo.
- Tiene objetivos específicos.
- Es un proceso en sí mismo: aunque pueda estar inserto en un proceso mayor, en sí mismo es un proceso que tiene una apertura, un desarrollo y un cierre.
- Es un espacio que se caracteriza por la producción colectiva: los aprendizajes y creaciones se producen a partir de un diálogo de experiencias y saberes basado en el protagonismo de los participantes.
- Busca la generación de aprendizajes y la transformación de una situación así como de los propios participantes: al taller "se entra de una forma y se sale de otra".
- Busca la integración de teoría y práctica. Hay un “aprender haciendo” y un “hacer aprendiendo” (...) (p.34).

2.5.5. Pasantías

Lo que se persigue con las pasantías es demostrar las habilidades y competencias de los estudiantes en situaciones reales laborales promoviendo la reflexión, crítica y aprendizaje, además de un acercamiento a la inserción laboral por parte de los estudiantes, por lo que define pasantías como

períodos de la formación profesional universitaria que los estudiantes realizan en el sector productivo o externo con el objetivo de que conozcan el contexto laboral real, se familiaricen con estas organizaciones, sus procedimientos, sus técnicas, su cultura, en un proceso de socialización laboral que les facilite su tránsito de la universidad al mercado de trabajo, una vez egresados (Sánchez de Mantrana, 2005, párr. 12).

Durante las pasantías el estudiante "adquiere conocimientos especiales, apropiados y de la más alta calidad, al desempeñarse junto a un *maestro* o trabajar a su lado durante un largo período de tiempo" (Flehsig y Schiefelbein, 2003, p. 111). En ellas se ponen en práctica los conocimientos y habilidades, se confrontan situaciones, donde se ve reflejado la necesidad de lo aprendido, obteniendo como resultado experiencias dentro de un entorno laboral, acercando al estudiante a varias profesionales de diversas actividades, por un lapso determinado por el docente con anterioridad.

Sánchez de Mantrana (2005) entiende muy bien que las pasantías son un acercamiento que tiene el estudiante para con el contexto productivo de la sociedad y su inserción al mundo laboral, es el escenario que le da acceso, tanto a la universidad, entre ellos al docente como al estudiante, para corroborar que tan oportuno es lo que se está realizando en las lecciones de curso, y a la toma de decisiones dentro de la coordinación del curso. Una de las ventajas de las pasantías es que han creado "relaciones con el sector externo, público y privado, para la formación profesional universitaria (...) permiten a los estudiantes, en su incursión a los espacios laborales reales, contrastar la teoría y la práctica, lo académico y lo laboral" (párr. 3).

El alumno cumple el papel de observador participante y debe poner en práctica los conocimientos ya obtenidos para poder aplicarlos consecuentemente como parte de su experiencia. En cuanto al docente, este se encarga de guiarlo y evaluarlo. Para realizar una pasantía es necesario que los participantes mantengan comunicación, debido a que primero se coordina el lugar donde se va a realizar la pasantía, luego se asiste al sitio "el alumno emprende las actividades según lo conversado (acordado) con el experto, es aconsejado y advertido sobre los pasos o transcurso (de las actividades)y, al mismo tiempo, participa en las actividades siendo observado y apoyado" (Flehsig y Schiefelbein, 2003, p. 113) y por último la evaluación sobre lo vivido y experimentado.

2.5.6. Voluntariados

En cuanto a los voluntariados, estos se definen como "la actividad gratuita y desinteresada que realiza el voluntario en favor de otros pero como forma de participación dentro de la comunidad en la cual está inmerso" (Guardiola Albert y Dieguez, 1999, p. 14), y por otro lado se define voluntario como "quien ofrece, por elección propia, su tiempo, sus conocimientos, su experiencia... para el desempeño gratuito de una labor" (Diputación Foral de Bizkaia y Centro Territorial de Información Juvenil, 2006 p. 4).

Ante tales definiciones es posible entender al voluntariado como un espacio en donde las personas pueden, no solo colaborar de forma solidaria en sus comunidades, sino que además es un espacio que les permite poner en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación y así continuar aprendiendo.

Con respecto, la Universidad de Costa Rica mediante la Vicerrectoría de Vida estudiantil, funda en el año de 1997 el Programa de Voluntariado Estudiantil y define como uno de sus objetivos "Ofrecer a los y las estudiantes la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos académicos o de vida, vinculándoles, de manera efectiva y expedita a proyectos que dinamicen la gestión universitaria,

coadyuvando en la solución de problemáticas que afecten al país” (Consejo Universitario, 2014, p. 3).

El programa que ofrece la Universidad de Costa Rica corresponde entonces a un espacio, en el cual los estudiantes pueden participar y poner en práctica lo aprendido durante su formación. Los voluntariados que se ofrecen abarcan distintas áreas del conocimiento y algunas veces son enfocados para la población universitaria en general y en otras se reservan solamente para los estudiantes de algunas escuelas, por lo que este tipo de espacios permite a los estudiantes aprender de otros, que se están formando en diferentes áreas y desempeñarse en diferentes labores ampliando y enriqueciendo su formación. En cuanto a las funciones que se pueden llegar a desempeñar en la acción voluntaria, se enumeran los siguientes:

- Investigación: recogiendo datos y testimonios sobre una determinada situación, un territorio, una comunidad o un sector social, en torno a problemas o necesidades concretas.
- Información y sensibilización, difundiendo, dando a conocer situaciones, necesidades, problemas, despertando y movilizando las conciencias.
- Orientación y asesoramiento, escuchando, atendiendo consultas, prestando apoyo y facilitando información a personas o colectivos en situación de necesidad.
- Formación, educando en valores, capacitando en habilidades sociales, hábitos de salud, habilidades profesionales, etc., a personas y colectivos sociales. Reivindicación y denuncia, reclamando derechos, señalando irregularidades o injusticias. (Diputación Foral de Bizkaia y Centro Territorial de Información Juvenil, 2006 p. 4).

2.5.7. Prácticas profesionales

Las actividades en situaciones de aprendizaje experiencial presentan la denominada práctica profesional. Vigo Cuza (2008) indica que “La simulación es el proceso de diseñar un modelo de un sistema real y llevar a término experiencias con el mismo, con la finalidad de comprender el comportamiento

del sistema” (p. 24). Con esta definición de simulación se puede hacer una relación con respecto a las prácticas, siendo esta, un medio para exponer al estudiante a situaciones previamente diseñadas y adaptadas al contexto de su formación.

Se puede entender las prácticas profesionales como un método para aprender haciendo, la aplicación de un conocimiento teórico a una situación real. Según Sayago y Chacón (2006b) citados por Jiménez Yáñez, Martínez Soto, Rodríguez Domínguez y Padilla Hacegaba (2014) las prácticas profesionales:

(...) constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente, permiten comunicar al sujeto practicante con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito universitario, producidas en variedad de escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad; circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales con la intención de ir construyendo su identidad como docente (p. 431).

Las prácticas profesionales juegan un papel importante en la formación del estudiante, esto se puede ver evidenciado en las carreras del área de salud, donde cada alumno necesita aplicar los conocimientos más allá de la teoría, mediante una práctica profesional, permitiendo poner a prueba sus capacidades y fortalecer las competencias. Esto no solo es importante en dicha área, muchas otras necesitan de estos espacios que expongan a los estudiantes directamente con la realidad, que no puede ser percibida fácilmente dentro de los salones de clases.

De esta manera Freixa Niella, Novella Cámara y Pérez-Escoda (2012) hacen referencia sobre las prácticas profesionales como: “El objetivo final de las prácticas es que el estudiante sea competente en el desarrollo de su ejercicio profesional y en el proceso de construcción de su identidad profesional” (p. 24). Esto muestra que dichas experiencias, dentro del currículum que se quiere impartir a los estudiantes son un determinante para su formación académica.

De igual forma las instituciones seleccionadas para el desarrollo de prácticas profesionales, deben de cumplir con requerimientos necesarios que permitan la participación de los estudiantes, para que logren cumplir los objetivos de las prácticas.

En ocasiones no es fácil encontrar centros que acepten estudiantes para realizar prácticas, en especial, porque algunos podrían no adecuarse a las necesidades que permitan a los estudiantes experimentar cuando entren al mundo laboral, como lo es la atención de un usuario, la realización de talleres para la comunidad y los enfoques en que está orientada la actividad bibliotecológica.

Dichos centros pueden ser pequeños espacios en las comunidades, como también instituciones reconocidas, que cuentan con diversos productos de información para los usuarios. Tal y como indican Freixa Niella et al (2012)

La calidad no viene dada solo por un centro que garantiza escenarios diversos para aprendizajes profundos y por poner en juego las competencias en un contexto en concreto sino, también, por un centro que atiende al desarrollo emocional del estudiante y cuida la dinámica en que se produce su proceso de prácticas (p. 21).

Es importante tener definidas estas estrategias; Delgado Fernández y Solano González (2009) definen algunas de ellas, pues mencionan que las prácticas son el conjunto de ejercicios destinados a que los estudiantes tengan un acercamiento a un aprendizaje experiencial de manera controlada, y donde el docente debe guiar al estudiante durante el proceso. Aquí entra el concepto de práctica supervisada, que para efectos de este trabajo será el mismo de práctica, esto debido a que toda práctica que ocurra dentro de un contexto educativo debería estar supervisada.

2.5.7.1. Prácticas profesionales en la enseñanza de la Bibliotecología

La enseñanza de la Bibliotecología como ciencia, analiza las prácticas como experiencias donde el estudiante observa de primera mano la razón de la profesión, el origen de sus teorías en el campo, su naturaleza social. Por lo que Ríos Ortega (2008) expresa sobre la importancia de la experimentación que tiene la funcionalidad de “1. Probar la adecuación empírica de la teoría en la medida en que ésta ha sido desarrollada hasta ahora. 2. Ser la guía para proseguir y/o culminar la construcción de la teoría” (p. 112).

Por lo tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las prácticas basadas en la experiencia, son vistas como un elemento necesario en los planes de estudio, pues le dan fundamento, y apoyo científico a la carrera mediante la experimentación de las teorías vistas en clase.

Desde esta perspectiva tenemos entonces que la experimentación en el aprendizaje de la bibliotecología permite la obtención de información empírica, la cual se puede convertir en una fuente de datos y contrastaciones para las teorías (Ríos Ortega, 2008, p. 113).

La práctica profesional mediante el proceso de enseñanza de la Bibliotecología le permitirá al estudiante poner a prueba sus conocimientos, utilizar sus propias experiencias para reflexionar sobre las teorías de lo visto en clase. La experiencia en el campo social y laboral, fuera del aula, responsabiliza al estudiante de su propio conocimiento, lo acerca una opción crítica de lo que sabe, lo que le enseñan, las prácticas son didácticas que llevan al estudiante a hacer algo más allá que probar que pueden memorizar la materia.

Para dar énfasis a la relación didáctica de la práctica, en la enseñanza de la bibliotecología, Ríos Ortega (2008), cita a Zhouhua indica

El conocimiento se origina desde la práctica. Y la práctica, en su momento, examina si la teoría es correcta o no. (...) La bibliotecología es una disciplina

práctica. Si nuestros estudiantes pueden participar frecuentemente en el trabajo bibliotecario, ellos se beneficiarán ampliamente. Algunos conocimientos pueden ser obtenidos a través del estudio teórico, pero otros únicamente se obtienen a través de la práctica. Una distribución apropiada del estudio teórico y la práctica pueden corregir la debilidad intelectual de un programa (p. 114).

La didáctica es una metodología de la enseñanza que propone la formación crítica del estudiante, un proceso donde se pueden obtener conocimientos que los ayuden a afrontar problemas, proponer soluciones y utilizar los recursos a su alcance para satisfacer sus necesidades. Las prácticas didácticas, dentro o fuera de la clase, buscan que el estudiante comprenda el campo bibliotecológico, mediante la experiencia de la investigación, como parte de la ciencia social, observa un fenómeno social real para el cual deberá hacer uso de la teoría para buscar la mejor solución. Las prácticas, o experimentación, buscan que el estudiante contraste sus conocimientos obtenidos en clase, con la realidad del campo, espera que este sea capaz de confrontar lo empírico con lo teórico y que por último reflexione sobre ello, que no solo crean en lo que les dice una teoría (Ríos Ortega, 2008).

2.5.8. Trabajo de campo

González (2011) indica sobre el trabajo de campo “constituye una convivencia circunstancial contextualizada fuera de la institución educativa cuya implementación requiere de una enseñanza estratégica” (p. 78). Como se muestra este tipo de trabajo debe seguir un camino estratégico, que enlace los contenidos teóricos como también los métodos necesarios para una adecuada implementación de esta actividad.

De igual forma este trabajo permite realizar actividades prácticas fuera del salón de clases, que le permita al estudiante aprender haciendo. Estas llevan más a la práctica los conocimientos teóricos, ya que los estudiantes logran tener un papel principal al interactuar con su entorno. Acosta, Fuenmayor, Sánchez citan a Vera y Martínez (2017) cuando aseguran que:

es una estrategia didáctica que permite acercar al individuo con el entorno (...); posibilitando un medio de aprendizaje mucho más dinámico y vivencial, rompiendo con la monotonía de un aula de clase, donde el estudiante es capaz de confrontar lo teórico con lo práctico (p. 1).

2.5.9. Actividades prácticas

Del mismo modo, como parte de las experiencias prácticas se toman en cuenta las actividades prácticas. Con anterioridad se ha plasmado un concepto de las actividades como las acciones planeadas dentro de las estrategias didácticas, se han conformado como procesos de aprendizaje que se dan forma y cumplen con el objetivo de las estrategias didácticas.

Aunado al concepto de las actividades se encuentra la práctica, la cual condiciona al proceso de aprendizaje a la confirmación de la teoría mediante la práctica de la misma, con el fin de generar en el estudiantado un aprendizaje propio mediante sus propias experiencias. Sobre ello se retoma la definición recopilada por la Subdirección de Currículum y Evaluación [INACAP], (2017) que dice

(...) las “actividades son acciones necesarias para lograr la articulación entre lo que pretende lograr la técnica didáctica, y las necesidades y características del grupo de estudiantes. Su diseño e implementación son flexibles y su duración es breve (desde una clase a unos minutos)” (p. 1).

La definición que presentamos en este marco teórico y a lo largo de la investigación se refiere a las actividades prácticas como a aquellas que conlleven al estudiante a practicar la teoría que está recibiendo el curso, son experiencias formativas que además podrían producir un acercamiento o una experiencia del campo laboral real de la profesión de la Bibliotecología en cualquiera de sus áreas. Refiriéndose a esta idea González Ballesteros, Fernández Lozano y Del Pozo (2008) indican

(...) una perspectiva socio-constructivista en la que el aula debería entenderse como una comunidad de aprendizaje tanto para los estudiantes como para el profesor, potenciando el trabajo colaborativo a través de tareas auténticas. Compartimos la acepción de Brown y colaboradores (1993), quienes interpretan este tipo de tareas como actividades que involucran al estudiante, que le plantean retos cognitivos, al margen de que vayan referidas o no a situaciones reales (pp. 142-143).

Considerando todo lo expuesto en este apartado, también se recalca que las actividades prácticas las resuelve o practica el estudiantado por su cuenta, es decir, no necesariamente el profesional docente debe acompañar o velar por el cumplimiento de estas. Por tanto aunque sea el docente a cargo del curso quien plantee las actividades prácticas, su cumplimiento es responsabilidad total del estudiante, igualmente se aclara que las actividades, al igual que tareas, se recomienda que sean factibles para el estudiantado de realizarlas, “Esto implica una cuidadosa selección y estructuración de las actividades, para así favorecer una adecuada implementación y aportar al logro de los aprendizajes esperados” (Campusano Cataldo y Díaz Olivos, 2017, p. 1).

A continuación, se presentan diferentes actividades prácticas que fueron encontradas como parte del análisis de los programas de curso 2019, utilizados en esta investigación correspondientes al cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas.

2.5.9.1. Entrevista

Hernández Sampieri (2014) la define “como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p.403), esta conversación puede realizarse de forma presencial, virtual, o por teléfono, cuando la entrevista es más personalizada y más abierta en cuanto a las respuestas, es de tipo cualitativa, ya que existen preguntas abiertas, donde la persona puede ahondar más y brindar más detalle, y las preguntas cerradas es donde se obtiene

información más específica. El mismo autor señala que las entrevistas se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y abiertas o no estructuradas.

Las entrevistas tienen como fin recolectar datos, y para conseguir tal objetivo se debe realizar una planificación de la misma. Los pasos para realizar para aplicar una entrevista, empieza con determinar el lugar de la entrevista, se empieza con definir las personas a entrevistar, si es una persona o un grupo de personas, luego el tipo de preguntas que se le van a realizar, presentación del entrevistador y por último analizar los datos obtenidos.

El diálogo que se genera va de la mano con la habilidad del entrevistador para generar información, “sin embargo para aplicarla se requiere de una adecuada formación teórica y práctica, un prolongado entrenamiento, y permanente investigación para ampliar sus bases teóricas y metodológicas” (Veccia, 2011, p. 10).

2.5.9.2. Gamificación

La gamificación es una forma de actividad en que el conocimiento es transmitido, pero de forma más dinámica y divertida, en otras palabras, en forma de juego, de manera que el estudiante recibirá la información a nivel práctico, como funciona con los videojuegos. A su vez es una estrategia que pone en juego actividades lúdicas para conseguir una motivación y concentración especial por parte del estudiantado. Sobre ella los autores Llorens-Largo, Gallego-Durán, Villagrà-Arnedo, Compañ-Rosique, Satorre-Cuerda y Molina-Carmona (2016) explican:

Visión clásica

Gamificación (o ludificación) es el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión.

Visión game thinking

Gamificar es plantear un proceso de cualquier índole como si se estuviera diseñando un juego. Los participantes son jugadores y como tales son el centro del juego, y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, sentir que progresan, asumir nuevos retos, participar en un entorno social, ser reconocidos por sus logros y recibir retroalimentación inmediata. En definitiva, deben divertirse mientras consiguen los objetivos propios del proceso gamificado (p. 25).

2.5.9.3. Design thinking

El pensamiento de diseño como así se traduciría design thinking, es una innovación en el pensamiento mediante la imaginación en la toma de decisiones, “una de sus principales características es que se trata de un diseño centrado en las personas que busca resolver problemas mediante una estrategia creativa” (Pelta Resano, 2013, p. 11).

“El «design thinking» se concentra en el proceso de diseño, más que en el producto final, e integra conocimientos técnicos del diseño” (Steinbeck, 2011, p. 28) en el que el proceso es de: Comprender, Observar, Definir el punto de vista, Idear, Construir prototipos y Probar.

Esta práctica reflexiva de resolución de problemas, como la menciona Schon en Pelta Resano (2013) parte de observar inspirarse, imaginar o ser creativo e implementarlo ya sea en el momento o después.

distinguí dos tipos de reflexión: la reflexión sobre la acción (pensamiento posterior al hecho) y la reflexión en la acción (pensar mientras se hace). En el primer caso los profesionales revisan conscientemente, describen y analizan su práctica anterior con la finalidad de mejorar la práctica futura. Con la reflexión en la acción, los profesionales examinan sus experiencias y respuestas a medida que tienen lugar. La “reflexión en la acción” implica, asimismo, la necesidad de experimentar y, también, que el profesional se permita sentir sorpresa, perplejidad o confusión, así como reflexionar

sobre los conocimientos previos que han estado implícitos en su comportamiento (p. 15).

2.5.9.4. Concurso

La técnica de enseñanza-aprendizaje concurso es una forma de gamificación, donde los estudiantes aprovechan un juego para aprender. Es la interacción tanto de los estudiantes como del docente donde se satisfacen necesidades de aprendizaje de los mismos estudiantes, motiva la atención y la imaginación.

Esta técnica didáctica juego le brinda al estudiante un entorno diferente al conocido regularmente dentro del aula. Por lo general en los concursos existe mucha dinámica, participación, interacción e intercambio de ideas, se realizan prácticas, se promueve y se construye el conocimiento por medio del aprendizaje colaborativo.

La finalidad de esta técnica es la de proporcionar a todos los miembros del equipo las mismas oportunidades para obtener puntuaciones y favorecer la interdependencia y la ayuda mutua. Es una manera muy motivadora e innovadora que complementa a las pruebas tradicionales de evaluación como los exámenes, ejercicios orales, pruebas escritas, etc (Guerrero Murillo, 2013, p. 51).

En los juegos finitos encontramos límites para el desarrollo de las actividades, tienen una finalidad, se cierran y existen ganadores y perdedores; esto se puede ver reflejado en los deportes escolares, olimpiadas científicas y concursos (Melo Herrera y Hernández Barbosa, 2014, párr. 30).

2.5.9.5. Planificación

Dentro del contexto de esta investigación la planificación se refiere específicamente a lo que se entiende como “planificación didáctica”, esto debido a que dentro del quehacer de un bibliotecólogo es necesario conocer cuáles son

los criterios por tomar o qué es lo que se debe hacer al planificar actividades como o pueden ser una microclase, un taller o inclusive un servicio o producto dentro de la biblioteca. Es por tanto que se entenderá el concepto de planificación como: “la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite al docente enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente” (SEP, 2009 citado por Ascencio Peralta, 2016, p. 111).

Los efectos prácticos de la planificación se fundamentan en la interpretación de Gregorio Cano y Casas Agudo (2014) en cuanto a los “dos sentidos” de la planificación que son “a) como proceso (acción de planificar) y b) como producto (resultado de la planificación -guía didáctica o instrumento similar-)” (p. 527), ya que implica la acción de “planificar”, en donde se deben utilizar los conocimientos teóricos para poder elaborar un producto acorde con lo que solicite el profesor.

2.5.9.6. Evaluación de colecciones

Una de las labores del profesional en bibliotecología es la de llevar a sus usuarios información de calidad y que sea acorde con sus necesidades, para llevar a cabo esta labor el profesional deberá actualizar sus servicios y su colección de forma constante teniendo en cuenta el contexto que lo rodea. Es aquí en donde se hace necesaria una evaluación de la colección la cual se entiende como: “el conjunto de estudios y operaciones que la biblioteca lleva a cabo para comprobar hasta qué punto la colección que ofrece responde a las necesidades de sus principales grupos de usuarios” (*American Library Association*, 1989, citado por Massísimo y de Boado 2002, p. 245).

Al momento de realizar un estudio de este tipo son muchos los factores que se deben tomar en cuenta, entre estos: el público meta de la biblioteca, el presupuesto, la antigüedad de la colección, el estado físico de la colección, su pertinencia con la temática de la biblioteca, entre otros, estos factores pueden ser estudiados con distintos métodos Massísimo y de Boado (2002) menciona

que algunos de los más comunes son: comparación con listas, examen directo de la colección, uso de estadísticas y aplicación de normativas (p.251).

2.5.9.7. Dinámica de comunicación no verbal

En cuanto a la dinámica de comunicación no verbal la podemos ver como una actividad que apunta hacia el mejoramiento de las habilidades comunicativas del profesional en bibliotecología, siendo este un factor muy importante debido al contacto con el público que este debe experimentar en el desarrollo de muchas de sus labores diarias, por ejemplo, en el servicio de referencia. Se entiende entonces una dinámica como:

Una herramienta para mantener el ritmo de la rutina de la clase y que no tenga caídas pronunciadas que puedan despistar o afectar a la atención de los participantes, en su tarea de aprendizaje, o al profesor en su tarea de enseñanza (Pérez Espinoza, 2016, p. 27).

Por otro lado la comunicación no verbal es aquella que se da generalmente cara a cara de aquí la importancia de esta dinámica, ya que como se mencionó antes en el trabajo en la biblioteca implica contacto con el público, Aguado Terrón (2004) menciona al respecto que “el rasgo característico de las formas de comunicación presenciales es, precisamente, el de involucrar el acceso visual a la actitud del interlocutor” (p.149), menciona además algunos de los factores característicos de la comunicación no verbal, como lo son:

- El espacio
- La proxémica (es la disciplina que se encarga de estudiar la significación de los espacios)
- Los gestos, la postura, que son el objeto de estudio de la kinésica. -
- La mirada.
- Señales paralingüísticas (son señales no verbales asociadas al lenguaje y a su significación, como el tono, expresiones sonoras, algunos gestos, etc.)
- El aspecto físico y los objetos asociados (Aguado Terrón, 2004, p.150).

2.5.9.8. Diseño de estudio de usuarios

El diseño de estudio de usuarios, esta es una actividad que se realiza en el contexto de los cursos para que el estudiante se familiarice con el proceso de elaboración del mismo y así tenga un referente para enfrentarse a la elaboración de un estudio de este tipo en un contexto laboral. para efectos de esta investigación se entenderá, un estudio de usuarios como:

Un método multidisciplinar de conocimiento que permite analizar diferentes aspectos y características de la relación que se establece entre la información y el usuario, utilizando para ello distintas técnicas de investigación. En la práctica se pueden concebir como una herramienta que, mediante la aplicación de distintas metodologías de recogida y tratamiento de los datos, permite acceder a un modelo de comportamiento de los usuarios de centros de información tanto reales como potenciales. (Martín Moreno, 2007, p. 133).

En cuanto a carácter multidisciplinar cabe mencionar que esto se debe a la forma en que se recolectan y procesan los datos, ya que para esto se utilizan métodos cuantitativos y cualitativos traídos de la estadística. Algunos de los datos que se analizan frecuentemente en los estudios de usuarios se puede agruparse en tres grupos, “1. Características demográficas: sexo, edad, nivel educativo e ingresos. 2. Actividades del uso de la biblioteca. 3. Evaluación de las características de la Biblioteca” (Chacón Alvarado, 1991, p. 24).

2.5.9.9. Construcción de una unidad pedagógica

Una unidad pedagógica se puede ver como un bloque de conocimientos estructurados de cierta manera con el fin de alcanzar un objetivo educativo, con la construcción de la mismas el profesional en bibliotecología podrá:

(...) organizar sus clases, su planificación, el uso del tiempo y las formas de evaluación de acuerdo al estado de avance en los aprendizajes de la

lengua escrita y de la alfabetización matemática en que se encuentren los niños y niñas (...). (del Valle Uanini y Martino, 2016, p. 104).

Además de lo antes mencionado de acuerdo a la construcción de una unidad pedagógica también entran en juego otros factores como lo son los intereses educativos de la institución, en contexto educativo, entre otros y a esto se suma que todo debe ser planteado en base a una teoría, por lo cual se hace de vital importancia que los estudiantes puedan aproximarse a este tipo de procesos. Al respecto El Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (s.f.) menciona que:

La unidad pedagógica es una “construcción” en el sentido que debe ser pensada y hecha. Y por ello necesita de la reflexión y la participación de la totalidad de los actores del sistema. (...) Requiere poner en juego los procesos de revisión de las prácticas de intervención pedagógica de cada docente y las decisiones y responsabilidades de cada institución escolar. (p. 5).

2.5.9.10. Planeación curricular

La planeación curricular es un proceso que realizan todos los años los docentes, con el fin de organizar los temas y contenidos que utilizaran a lo largo del ciclo lectivo.

Para esto es necesario comprender en qué consiste este tema, por esto la Dirección de Educación Primaria (2017) define la planificación como:

(...) es una hipótesis de trabajo, no es rígida, se basa en un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje. En su proceso de ejecución, es posible hacer cambios en función de la evaluación que se haga del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de que sea más pertinente y eficaz al propósito de aprendizaje establecido (p. 3).

De igual forma es necesario resaltar el fin que tiene elaborar este proceso, la Dirección General de Educación Básica Regular (2019) hace mención sobre el diseño y organización de la planificación curricular que

Dichas acciones implican, entre otras cosas, prever los recursos que necesitamos, organizar los espacios, estimar los tiempos; además, pensar en situaciones significativas que emocionen a los niños, los asombren y despierten su curiosidad; y preguntas que los inviten a pensar, imaginar, expresar sus ideas y hacer visible lo que saben y pueden hacer (p. 8).

Este proceso es vital de desarrollar para asegurar un adecuado aprendizaje de los estudiantes, tomando en consideración aspectos sociales, económicos y las necesidades que presenten la comunidad.

Dentro del ámbito universitario este tipo de planificación puede ser visto como una actividad que los estudiantes con carreras referentes a la educación pueden elaborar a modo de práctica, en búsqueda de desarrollar las habilidades y conocimientos que les permitan tener un acercamiento a la realidad laboral.

2.5.9.11. Construcción de una red

El construir implica una serie de procesos que pueden ser adecuados al área y tema que se pretenda desarrollar. Según la Real Academia Española (2020) construir es “Hacer algo utilizando los elementos adecuados.”. Si bien esta definición es básica indica una acción importante que los estudiantes pueden desarrollar en su proceso de aprendizaje.

En este caso se toma la unión del construir en conjunto con las redes. Este concepto es muy abierto y puede ser aplicado en distintos temas tanto dentro como fuera de la educación. Para efectos de la línea de trabajo de esta investigación se toma en cuenta que esta actividad les permite a los estudiantes hacer la unión de los conocimientos adquiridos en el curso para crear un producto referente al ámbito educativo.

La construcción de una red puede considerarse una actividad práctica ya que implica que el estudiante deba utilizar lo aprendido en clase para ejecutar una acción, que en este caso se trata de una red que puede dentro del ámbito de la educación puede consistir en establecer puntos jerárquicos, o bien enlazar datos de diferentes temáticas.

2.5.9.12. Elaboración de programas y microclase

El programa y la microclase son documentos creados dentro del ámbito educativo para guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos van a tener una serie de aspectos, contenidos, temas y recursos con los que se pretende perseguir un objetivo. Clerici, Lucca y De Brabandere (2016) indican sobre las microclase que estas son

la construcción de un quehacer reflexivo, con posibilidades permanentes de revisión y de resignificación a partir del ejercicio posactivo de la autoevaluación y de la consideración de un espacio de intercambio con los compañeros que oficiaron de alumnos ficticiales- cuando la microclase se ha realizado ante ellos- a fin de tomar conocimiento del desempeño, capitalizar los logros y contar con la posibilidad de modificar errores. (p. 5).

Estos dos documentos son bastantes utilizados en el área de la educación, ya que pueden ser elaborados desde un ambiente de práctica profesional, donde los estudiantes debían hacer y ejecutar todo el proceso que conlleva estos, desde la parte de la planificación como también la ejecución en alguna institución o centro educativo.

2.5.9.13. Actividades en clase y extraclase

Las actividades son parte fundamental del aprendizaje de los estudiantes ya que permiten crear espacios prácticos para poner en acción los conocimientos adquiridos por con la teoría. Estas actividades son desarrolladas a lo largo del

curso lectivo, y presentan la característica de poder ser desarrolladas en dos ambientes.

Uno de estos consiste en el ambiente “clase”, en este se ven los temas, contenidos y se desarrollan las actividades dentro del ámbito aula, donde los estudiantes cuentan con el acompañamiento directo del profesor. Cooper (1999), Richards y Rodgers (1992) citado por Villalobos (2003) indican sobre el tema “Dicho en términos más sencillos, una actividad de enseñanza/aprendizaje es un procedimiento que se realiza en un aula de clase para facilitar el conocimiento en los estudiantes” (p. 171). Con esto se puede evidenciar que independiente de las técnicas o métodos que se utilicen las actividades desarrolladas en clases buscan fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

De igual forma es necesario indicar el otro medio donde se desarrollan las actividades, siendo este “extra-clase”. Plazas Millán (2018) menciona sobre el tema que estas “se alude al término extra-clase a todo aquello cuya ejecución se da por fuera del entorno llamado “clase”.” (p. 29). Estas actividades permiten exponer a los estudiantes a distintos entornos y realidades que no pueden encontrar dentro del salón.

Independiente de la modalidad que se desarrolle con los estudiantes los docentes deben procurar guiar este proceso para que no pase desapercibido y se saquen buenas experiencias. Así lo evidencia Gómez (2000) donde menciona que “consecuentemente, los alumnos necesitan trabajar en tareas que les presenten oportunidades para la indagación y el manejo de problemas que no tienen soluciones inmediatas si queremos que utilicen fuera del aula lo que aprendan” (p. 42).

2.5.10. Categorías de clasificación de las estrategias didácticas según su naturaleza

Para el análisis de las estrategias didácticas que se presentarán a lo largo de este trabajo será necesario agrupar las estrategias con el fin de que sean más

fáciles de manejar, es por esto que se decide realizar una clasificación de las estrategias según su propósito. Para realizar dicha clasificación se recurre a la teoría aportada por los autores Flores Flores, Ávila Ávila, Rojas Jara, Sáez González, Acosta Trujillo y Díaz Larenas (2017). Estos autores presentan 5 categorías en las que se pueden clasificar las estrategias según su finalidad, las mismas se presenta a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 7

Categorías de clasificación de las estrategias didácticas.

Tipo de estrategia	Finalidad
Elaboración de la información	Consiste en que el estudiante construye conocimiento a partir de la generación de nuevas ideas que permitan una elaboración más profunda a nivel cognitivo. Se fomenta la creatividad y habilidades cognitivas de nivel superior como: interpretar, criticar, elaborar y/o generar, analizar, resolver, etcétera.
Representación de la información	Refleja el conocimiento adquirido por los estudiantes a través de una representación visual o gráfica, estructurando e ilustrando el contenido aprendido, a través de un mapa conceptual, cuadro sinóptico, etc. Se promueven habilidades cognitivas superiores como por ejemplo: organizar, sintetizar, contrastar, describir, distinguir, explicar, etcétera.
Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal	Genera instancias para desarrollar actividades de nivel colaborativo y cooperativo, poniendo en práctica la habilidad de comunicarse con sus pares. Se trabajan habilidades cognitivas tales como: planificar, explicar, decidir, inferir, etcétera.
Comprensión de la información	Permite que el estudiante estructure sus esquemas mentales, analice el contenido nuevo y se apropie del mismo, comprendiéndolo en su totalidad. Son modeladas habilidades cognitivas relacionadas con: conectar, comprender, desarrollar, categorizar, reordenar, etcétera.
Desarrollo de la habilidad oral y/o comunicativa	Poner en práctica la competencia oral y su función en las elaboraciones de discursos a nivel lingüístico. Además de fomentar la comunicación oral, promueve habilidades cognitivas como las de: argumentar, juzgar, valorar, convencer, apoyar, etcétera.

Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría vista en Díaz, Hernández, Monereo y Vaello citados por Flores Flores et al. (2017).

3. Manual de estrategias didácticas

Como parte de la propuesta de este proyecto, se planteó la creación de una guía para apoyar al docente, con el fin de recopilar las estrategias didácticas que vinculen la teoría con la práctica en ambientes reales. Sin embargo, esta puede confundirse con una guía docente, por lo tanto, se aclara que, por definición, la herramienta de guía docente o guía didáctica responden al proceder con una asignatura y están enfocadas para el estudiante, por ejemplo, Calvo Sánchez (2015) explica

La guía didáctica es un material educativo que orienta, acompaña e involucra permanentemente al estudiante en su aprendizaje. Requiere de una estructura externa sencilla con algunos elementos clave para hacerla dinámica, motivadora, pero sobre todo muy práctica para los alumnos (p. 8).

Asimismo, una definición de guía docente la presentan Salinas Fernández y Cotillas Alandí (2005) "(...) como cualquier planificación docente- básicamente representa una delineación básica de los principios que regirán el desarrollo de la asignatura o módulo. Para el profesor o profesores responsables de diseñarla, la Guía significa estructurar "en un mismo paquete"" (p. 13.)

Por tanto y en concordancia con los otros objetivos planteados se planteará un manual de estrategias didácticas como una guía para apoyar al docente en la selección de estrategias didácticas que vinculen la teoría con la práctica en ambientes reales es de importancia por tanto recordar estos objetivos.

Objetivos específicos de la propuesta:

- Formular las actividades que incluyan estrategias didácticas que permitan la integración de la teoría con la práctica en entornos reales en los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura.

- Plantear una guía de apoyo al docente para la inclusión de experiencias prácticas en entornos reales, en los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura.
- Validar la guía de apoyo al docente, con profesores de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura.

Por lo tanto, con el fin de apoyar al docente se utilizará la herramienta “manual de estrategias didácticas” ya que en su concepto busca brindar al docente una guía para aplicar las estrategias didácticas que correspondan al objetivo de su curso y que responda a los contenidos. Como ejemplo de esta herramienta utilizada como guía se encuentran:

Este “Manual de Actividades de enseñanza- aprendizaje: orientaciones para su selección, diseño e implementación”, elaborado por la Subdirección de Currículum y Evaluación, es una guía para que el docente de aula seleccione, diseñe e implemente actividades de aprendizaje considerando la pertinencia de éstas con la estrategia metodológica definida en los programas de asignaturas (Subdirección de Currículum y Evaluación [INACAP], 2017, [p. “Presentación”]).

A su vez también en el “*Manual de estrategias didácticas*” se indica “A partir de esta inquietud se presenta este manual que trata de integrar las estrategias de diversos autores con la finalidad de ser aplicados dentro del diseño instruccional de las guías didácticas, y de los diversos enfoques de aprendizaje” (Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa, s.f., pp. 2-3).

Otro ejemplo del valor de utilizar un manual de estrategias didácticas se presenta en “*Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*” en el cual se indica:

La idea central de este texto es dejar a disposición del docente universitario un conjunto de estrategias que lo apoyen en su desempeño pedagógico en la sala de clases, y lo acerquen cada vez más al logro de

aprendizajes de calidad por parte de sus estudiantes (Flores Flores et al., 2017, p. 7).

Como último ejemplo en el “Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje” se indica a su vez la importancia del manual de estrategias como herramienta para orientar y apoyar al docente en el proceso de seleccionar las estrategias didácticas a utilizar como parte de su proceso de enseñanza:

Por ello este material didáctico se convierte en una herramienta de consulta que posibilita a los docentes identificar, analizar y aplicar diferentes estrategias, que en correlación con los diseños curriculares facilitará y permitirá recrear los procesos formativos, sin llegar a los extremos o vicios ya enunciados “Dictar clase” (Parra Pineda, 2003, p. 5-6).

Todas estas justificaciones representan el uso o la aplicación del manual de estrategias didácticas en los procesos de formación y de enseñanza, resaltando así la elección de esta herramienta en concordancia al enfoque que presenta esta investigación, al tratar de indagar en el proceso de enseñanza de la profesión del Bibliotecólogo y aquellas estrategias que puedan brindarle al estudiantado un acercamiento a la realidad laboral incluso dentro de la clase, y que con ello pueda experimentar mediante la práctica la teoría vista en clase.

Capítulo II

Metodología

3.1. Tipo de investigación

La investigación se planteó desde el paradigma positivista-cuantitativo, en virtud de que en el momento de la obtención de datos se obtiene una medición precisa y va enfocada a resultados concretos, al respecto, Ramos (2015) citando a Cuenya & Ruetti (2010) y Hernández et al. (2010) determinan que este paradigma:

se caracteriza por ser racional, objetivo, se basa en lo observable, en lo manipulable y verificable (...). Basarse en el positivismo es aceptar conocimientos que procedan de la experiencia del sujeto, (...) sólo tienen validez los conocimientos que existen ante la experiencia y observación; todo debe ser comprobado para ser válido para la ciencia. (p. 11).

El análisis empleado es de tipo descriptivo, debido a que el objetivo fue diagnosticar la articulación de la teoría con la práctica de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad de Costa Rica, desde la experiencia de estudiantes, personal docente y personas graduadas.

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) la aproximación descriptiva, “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 92) con lo fue posible determinar los elementos curriculares de los programas de los cursos, describir las actividades prácticas de clase y extraclase utilizadas por el docente de los cursos, y caracterizar las estrategias didácticas que utiliza el docente en los cursos e Indagar las necesidades de los estudiantes.

3.2. Enfoque de investigación

El enfoque cuantitativo es el proceso en el que se analizan datos concretos, en este caso producto de las encuestas y entrevistas; y analizadas por medio de estadísticas para probar una teoría. Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) indican que “una vez recolectados los

datos numéricos, éstos se transfieren a una matriz, la cual se analiza mediante procedimientos estadísticos” (p. 12).

En esta investigación la cuantificación de los datos fue necesaria para poder demostrar la necesidad de aumentar los espacios que fomenten el desarrollo de experiencias prácticas en la formación de los estudiantes de Bibliotecología Monje Álvarez (2011), indica sobre la investigación cuantitativa “el conocimiento debe fundarse en el análisis de los hechos reales, de los cuales debe realizar una descripción lo más neutra, lo más objetiva y lo más completa posible” (p. 11). Por lo tanto, para el desarrollo de esta investigación se consultaron las experiencias de los profesores y estudiantes con respecto a la vinculación de la teoría con la práctica, mediante la aplicación de encuestas a docentes y cuestionarios a estudiantes, además del análisis de los programas de la carrera de Bibliotecología con énfasis en Educativas.

3.3. Sujetos y fuentes de información

3.3.1. Sujetos de información

Los sujetos que se tomaron en cuenta para la realización de esta investigación fueron:

- Docentes de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad de Costa Rica, nombrados para impartir los cursos del II ciclo lectivo del 2019 del énfasis de Bibliotecas Educativas, tanto a nivel de bachillerato como de licenciatura, en total se contabilizaron 8 docentes.
- Docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, que imparten cursos de servicio de la carrera del bachillerato en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas. Se escogieron a dos docentes por cada curso de servicios de la FE. Se contabilizaron en total 5 docentes, de los cuales: 3 corresponden a la Escuela de Formación Docente, 1 a la Escuela de Administración Educativa y 1 a la Escuela de Orientación y Educación Especial.

- Estudiantes matriculados en las carreras de Bachillerato (cuarto año) y Licenciatura de Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas de la Universidad de Costa Rica. Según datos a noviembre 2019 de la EBCI, se cuentan con 18 estudiantes activos de Bachillerato y 16 estudiantes activos de Licenciatura, de los cuales se aplicaron cuestionarios a 13 en el Bachillerato y 15 en la Licenciatura.

3.3.2. Fuentes

Dentro de las fuentes de información utilizadas destacan las siguientes:

- Trabajos Finales de Graduación
- Informe de autoevaluación de la EBCI 2007-2012
- Programas de los cursos del cuarto año del Bachillerato en Bibliotecas Educativas de la EBCI, incluidos los cursos de servicio de la Facultad de Educación, correspondientes al II ciclo.
- Programas de los cursos de la Licenciatura en Bibliotecas Educativas de la EBCI correspondientes al II ciclo 2019
- Plan de estudios de la carrera de Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas
- Listas de estudiantes de cuarto año de Bachillerato y de Licenciatura de la EBCI
- Listas de docentes del énfasis en Bibliotecas Educativas de la EBCI, nombrados en el II ciclo 2019
- Libros
- Revistas
- Repositorios

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Al realizar una investigación es fundamental obtener información que sustentan las teorías e hipótesis que el autor desee plasmar. Este procedimiento se realiza con la recolección de datos, donde “Para recolectar datos se utiliza una serie de herramientas y técnicas que, en forma genérica, se denominan

instrumentos de recolección de datos. Existen múltiples y diferentes instrumentos, útiles para recolectar los más diversos tipos de datos” (Universidad de Chile, s.f., p.3).

Ligado a las técnicas también se encuentran los instrumentos, los cuales se encargan específicamente de obtener los datos proporcionados por los sujetos de estudio. Cerda (1991) hace referencia sobre el tema explicando que

(...) el instrumento resume en cierta medida toda la labor previa de una investigación que en los criterios de selección de estos instrumentos se expresan y reflejan las directrices dominantes del marco, particularmente aquellas señaladas en el sistema teórico, (variables, indicadores e hipótesis) para el caso del paradigma empírico-analítico y las fundamentaciones teóricas y conceptuales incluidas en este sistema. (p. 235).

Para que los instrumentos sean efectivos deben contar con cumplir con ciertos aspectos “Toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad.” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 200). Con estos se puede asegurar que los instrumentos sean confiables para utilizar en la investigación.

3.4.1. Técnicas de recolección de información

La matriz de análisis es una técnica utilizada para la recopilación de datos. Esta permite realizar una distribución de la información por medio de una tabla que presenta distintas filas y columnas. Esta integra la observación como un proceso recolección de información por medio de las fuentes primarias y secundarias.

Los programas correspondientes al cuarto año de Bachillerato y a la

Licenciatura de Bibliotecología fueron solicitados por medio del correo electrónico a la secretaría de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información. Los programas fueron solicitados durante el 2019, desde el 10 de junio hasta el 12 de noviembre para ambos ciclos lectivos.

Durante este período se solicitaron los programas del cuarto año del Bachillerato, de los cursos impartidos en la Facultad de Educación y que forman parte del Plan de Estudios de la carrera; sin embargo, se informó que dichos programas no se encontraban en la EBCI y que se debían solicitar en las respectivas escuelas a las que pertenecen dichos cursos, resultando así en la intervención de la profesora Ginnette Calvo Guillén, directora del Seminario de Graduación, para solicitarlos.

Se realizó la matriz (Apéndice 1) en esta investigación ya que (...) “Las matrices son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas (o ambos)” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 446), lo que permite ordenar los datos en los programas y poder visualizarlos con una estructura que después ha ayudado a comparar la información con la cual se ha hecho un análisis.

La finalidad de dicha matriz (Apéndice 1) es determinar elementos curriculares de los programas de cursos, de las carreras del cuarto año de Bachillerato y la Licenciatura con énfasis en Bibliotecas Educativas pertenecientes a la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información (EBCI), y los cursos impartidos en la Facultad de Educación, en relación con la vinculación de la teoría con la práctica.

A su vez con una parte de la información de los programas de curso se construyó una lista de cotejo (Apéndice 2) para efectuar la comprobación de los elementos curriculares que permiten la vinculación de la teoría con la práctica en los cursos. Se realizó una lista de cotejo como instrumento ya que por sus características permitiría evidenciar la presencia de las actividades prácticas según diferentes perspectivas, por ejemplo, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) (2019), mencionan sobre sus características que: “Se basan

en el análisis de evidencias, es decir, se aplica observando las evidencias. Buscan identificar si están presentes determinados elementos en una evidencia” (p. 4).

Es por ello que se utiliza el instrumento de lista de cotejo (Apéndice 10) para comparar la información correspondiente a las actividades prácticas con los estudiantes encuestados de ambas carreras, además de los profesores entrevistados de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información (EBCI) y los docentes de los cursos de servicios de la Facultad de Educación (FE) pertenecientes al plan de estudios. En el caso del estudiantado, se tomaron en cuenta las preguntas 1 y 8 de los cuestionarios de ambas carreras (Apéndices 6 y 7), la pregunta 4 de las entrevistas a los profesores de la EBCI y la 7 de las entrevistas a los profesores de la FE.

Se ha utilizado para la población docente una entrevista estructurada (Apéndices 6 y 7), con preguntas abiertas, es decir, mediante esta herramienta la entrevista se realizó únicamente con un docente a la vez y fue dirigido por el investigador de uno a uno, para permitir que se puedan expresar con más libertad, sin que se sientan juzgados por los profesionales a su alrededor.

Se analizó la lista de profesores que trabajaron en el II ciclo 2019 para seleccionar a los docentes de los cursos pertinentes de cada carrera y luego enviar por correo electrónico la entrevista con anticipación para su correcta revisión, se coordinó la fecha y luego entrevistarlos en persona, donde la entrevista fue grabada para luego transcribir y analizar posteriormente. Es importante mencionar que no se obtuvo respuesta por parte de todos los docentes de la FE, por lo cual se entrevistaron 5 de los 8 docentes seleccionados.

Una gran ventaja sobre la que se reflexionó sobre este tipo de entrevista es precisamente la flexibilidad, sobre ello Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013) consideran:

(...) presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (p. 163).

Sin embargo, en algunos casos, debido a circunstancias fuera de las posibilidades, dichas entrevistas se realizaron de forma digital, enviando las preguntas por correo electrónico y recibidas las respuestas por el mismo medio.

Con la información recolectada se procedió a transcribirla en una hoja de texto de Word para transcribir los datos. Luego se realizó un análisis descriptivo de dicha información en conjunto de los resultados obtenidos de la aplicación de los cuestionarios enfocados a los estudiantes y la información recolectada con las matrices para los programas de curso por medio de tablas con categorías.

El análisis tuvo como objetivo comparar las realidades de los sujetos de estudio junto a lo establecido en los programas de cada curso. Seguido se procedió a realizar los gráficos o tablas que permitieron visualizar la comparación entre todos los datos obtenidos de los tres tipos de sujetos.

Se aplicó otro instrumento, un cuestionario de auto-aplicación, puesto que “El objetivo que se persigue con el cuestionario es traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas.” (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003, p. 152). Se diseñó un cuestionario con preguntas claras y concretas, para los estudiantes (Apéndice 5) que cursan el *cuarto año de Bachillerato* y para los estudiantes de la *Licenciatura*, en el énfasis de Bibliotecas Educativas, los instrumentos tuvieron la finalidad de conocer la percepción que tienen ambas poblaciones de la aplicación de actividades prácticas consideradas como situaciones de aprendizaje experiencial desde su formación.

Los cuestionarios fueron aplicados de forma presencial a los estudiantes del Bachillerato y la Licenciatura en dos cursos del II ciclo 2019, se creó una lista de los estudiantes totales con ayuda de información proporcionada por la EBCI (se solicitó las listas de estudiantes desde el 07 de octubre obtenida del Sistema de Aplicaciones Estudiantiles (SAE), y proporcionada por la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, y se envió la última lista el 23 de octubre), con la finalidad de determinar cuáles eran los cursos con la mayor cantidad de estudiantes matriculados. Los cursos elegidos fueron BI-4004 Bibliotecas Educativas como Centros de Recursos para el Aprendizaje para el Bachillerato, y BI-5017 Mercadeo de Servicios y Productos para Unidades de Información Educativas para la Licenciatura.

Las fechas escogidas para la aplicación de los cuestionarios (Apéndice 5) fueron el 18 de noviembre a las 5 pm en el caso del Bachillerato y el 22 de noviembre a las 5 pm, para la Licenciatura. En ambos casos no se logró aplicar la totalidad de los cuestionarios, por lo que se realizó una lista de los estudiantes que sí respondieron el cuestionario y los que no respondieron. En Bachillerato la cantidad de estudiantes eran de 18 de los cuales respondieron 12 y de Licenciatura eran un total de 16 de los cuales respondieron 14, debido a esto se realizó un cuestionario en línea mediante la herramienta Google Forms para recopilar las respuestas faltantes, donde respondió un estudiante de Bachillerato y uno de Licenciatura. El día 20 de diciembre se volvieron a solicitar las listas de estudiantes con el fin de obtener el número exacto de estudiantes por curso y que permanecieron activos, resultando así en 18 estudiantes para el curso BI-4004 y 15 para el curso BI-5017.

El nivel de respuesta del cuestionario fue de un 72% para Bachillerato y un 94% Licenciatura, se va a trabajar con un nivel de confianza de 90.

Para el análisis de los cuestionarios se procedió a escanearlos y compartirlos entre los investigadores para su digitalización y análisis. Seguido se ordenaron las respuestas en una hoja de Cálculo de Excel y se separaron Bachillerato de Licenciatura. Luego en diferentes pestañas del documento se

digitaron las respuestas abiertas y cerradas separados Bachillerato de Licenciatura.

3.4.2. Instrumentos para la recolección de la información

Para la construcción de la matriz de análisis (Apéndice 1) se tomó en cuenta la teoría recopilada sobre elementos curriculares en los cuales fuera posible determinar la vinculación de la teoría con la práctica. Por ello se incluyen los aspectos a analizar como el elemento del programa de curso, la descripción teórica de éste, un ejemplo de cómo se presenta este elemento permite vincular la teoría con la práctica, y observaciones.

Se construyeron 3 listas de cotejo para determinar las actividades prácticas. Por motivo de organización, se decidió realizar una lista diferente para cada punto, es decir, una lista de cotejo para las actividades contenidas en los programas de Bachillerato y Licenciatura (Apéndice 2), una para las preguntas en el cuestionario para estudiantes (Apéndice 3) y otra lista para el profesorado de EBCI-FE (Apéndice 11); esto debido a que los aspectos y los sujetos estudiados tienen características diferentes entre sí, por ejemplo, la lista creada para el análisis de programas no podría utilizarse con los estudiantes.

Sobre la “Lista de cotejo de actividades prácticas según los programas de curso” (Apéndice 9) se asignaron los elementos de descripción de la actividad como aparece en el programa, siglas y nombre de curso, tipo de curso indicado, realiza actividades prácticas, naturaleza de las actividades prácticas, estrategias didácticas y observaciones. Estos elementos se ordenan en filas para que la recolección de la información fuera más ordenada, además se incluyó dentro de la categoría “realiza actividades prácticas” la opción de “sí” y “no”, de la misma forma con respecto a “naturaleza de las actividades prácticas” que incluye “en clase”, “extraclase” y “no indica”.

En primera instancia se realizó la entrevista para los docentes de la EBCI (Apéndice 6), para después adaptar una para los docentes de la Facultad de

Educación (Apéndice 7), esto debido a que, a pesar de que los cursos pertenecen al mismo plan de estudios del énfasis de Bibliotecas Educativas, estos, pertenecen a diferentes escuelas.

Se realizó una lluvia de ideas basándose en los objetivos y en el cuadro de variables, para poder entender qué se iba a necesitar de las preguntas y por consiguiente las respuestas fueran acorde a nuestros objetivos.

Una vez construida esta propuesta se separaron las preguntas por temática, entre ellas: estrategias didácticas y situaciones de aprendizaje experiencial. Empezando con un encabezado personalizado para cada profesor, cabe destacar que en el encabezado se detalla el saludo pertinente, además solicitando permiso para la grabación de la misma.

Para la entrevista de los profesores de la EBCI se hizo énfasis en lo que se planea en el programa de curso refiriéndonos a las estrategias didácticas y cómo ellos se preparan para escoger y aplicar dichas estrategias, resaltando la relación con la práctica en clase. En lo que respecta a las situaciones de aprendizaje experiencial, las preguntas se construyeron basándose en la teoría resaltando el aspecto “realidad laboral”, además de poder analizar si los docentes tendrían algún conocimiento de las mismas, así como también su disponibilidad para aplicarlas en clase.

Aun teniendo en cuenta las preguntas de guía de entrevista ya construida, se agregaron para los profesores de la FE más preguntas sobre las situaciones de aprendizaje experiencial y las prácticas en clase, tomando como trasfondo que la FE tiene prácticas profesionales en sus planes de estudio. Las preguntas también tratan la incorporación de los estudiantes de Bibliotecología en los cursos de las diferentes escuelas.

En total se encuentran definidas 9 preguntas para los docentes de la EBCI y 11 para los docentes de la Facultad de Educación, pero como se mencionó en el momento de la aplicación surgieron más. Estas se encuentran clasificadas bajo el “tipo de conocimiento”, ya que busca información precisa sobre aspectos

desarrollados en clase que son de utilidad para la investigación. En su mayoría, ocho preguntas, contemplan preguntas abiertas, por lo que se categorizaron las respuestas para encontrar los patrones que permitieron realizar la codificación de datos.

Las primeras preguntas se enfocan en las estrategias didácticas que se realizan dentro y fuera de la clase que vinculen la teoría con la práctica, por parte del profesor como del docente y son 3 preguntas en el caso de la EBCI y para los docentes de la FE. En la segunda parte se enfoca sobre cuáles de esas le permiten al estudiante acercarse a la realidad laboral, siendo 6 preguntas en la EBCI y 5 para los docentes de la FE.

El cuestionario para los estudiantes (Apéndice 5) empieza conceptualizando el término actividades y situaciones de aprendizaje experiencial, para que el mismo entienda el propósito de las preguntas. Las preguntas van dirigidas a estudiantes de Bachillerato como de Licenciatura.

Está conformado con un total de 25 preguntas, cuenta con 16 preguntas cerradas de selección múltiple que le permite al sujeto alternativas de respuesta y 9 preguntas abiertas que abren paso a responder con palabras propias, esto con el fin de estimar la opinión o percepción de ciertos aspectos sin ser exhaustivos.

Se encuentra dividido en cuatro partes: información general, sobre la metodología del curso, sobre las situaciones de aprendizaje experiencial y sobre el factor de tiempo.

Para la elaboración de las preguntas se tomó en cuenta la teoría previamente consultada, además se consideró incluir dentro de este instrumentos interrogantes que permitieran determinar: la cantidad de tiempo disponible que cuentan los estudiantes fuera de las clases, la diferenciación que tienen sobre los conceptos teoría-práctica, el contraste que encuentran entre los contenidos teóricos y prácticos que desarrollan los docentes en clases y su aplicación al entorno fuera de clases, la necesidad de involucrar más escenarios

donde se apliquen los conocimientos adquiridos a lo largo de los cursos, entre otros aspectos.

3.5. Unidades de análisis (Cuadro de variables)

Tabla 8

Cuadro de variables.

Objetivo específico 1.1 Determinar los elementos curriculares de los programas de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura, que vinculan la teoría con la práctica.			
Variables	Definición conceptual	Definición operacional (indicadores)	Instrumentalización
Elementos curriculares de los programas de los cursos.	Elementos que componen el programa de curso para orientar al estudiante en el desarrollo de los cursos. Comprende la descripción del curso, los objetivos, los contenidos, la metodología, las actividades para cumplir con los objetivos, el cronograma, la bibliografía pertinente, el número de créditos, las horas lectivas, los requisitos y correquisitos	Indicadores a analizar de los programas: <ul style="list-style-type: none"> ● Estrategias didácticas. ● Actividades. ● Evaluación. ● Descripción. ● Metodología. 	Matriz de análisis de los programas de curso (Apéndice 1).
Objetivo específico 1.2 Describir las actividades prácticas de clase y extraclase utilizadas por el docente de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura, que vinculan la teoría con la práctica.			
Variables	Definición conceptual	Definición operacional (indicadores)	Instrumentalización
Actividades prácticas de los cursos.	Acciones previamente planificadas que forman parte de una estrategia para desarrollar un contenido de curso donde se ponen a	<ul style="list-style-type: none"> ● Contenidos, metodología y estrategias didácticas de los programas de curso. ● Opinión del 	<ul style="list-style-type: none"> ● Listas de cotejo (Apéndices 2, 3 y 4). ● Preguntas 1, 8, del cuestionario a estudiantes (Apéndice 5).

	prueba los conocimientos ya obtenidos en el curso tanto dentro como fuera del horario de la clase.	estudiantado. <ul style="list-style-type: none"> Opinión del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta 4, de la entrevista al personal docente EBCI (Apéndice 6). Preguntas 7 de la entrevista al personal docente FE (Apéndice 7)
--	--	---	---

Objetivo específico 1.3 Caracterizar las estrategias didácticas que utiliza el docente en los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura, que vinculan la teoría con la práctica.

Variables	Definición conceptual	Definición operacional (indicadores)	Instrumentalización
Estrategias didácticas.	Díaz citado por Flores et al. (2017) las define como aquellos “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p. 13).	Se analizarán los: <ul style="list-style-type: none"> Programas de curso. Opinión del estudiantado. Opinión del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Listas de cotejo (Apéndice 2, 3 y 4). Pregunta 2, del cuestionario a estudiantes (Apéndice 5). Preguntas 1, 2, 5, de la entrevista al personal docente EBCI (Apéndice 6). Preguntas 1, 2 y 8 de la entrevista al personal docente FE (Apéndice 7)

Objetivo específico 1.4 Indagar las necesidades de los estudiantes del Bachillerato y Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas sobre el proceso de aprendizaje que vincula la teoría con la práctica, del periodo 2014 al 2018.

Variables	Definición conceptual	Definición operacional (indicadores)	Instrumentalización
Necesidades del estudiantado sobre la vinculación de la teoría con la práctica.	Carencias percibidas por el estudiantado a la hora de vincular la teoría de los cursos con la práctica con respecto a su proceso de aprendizaje y la implementación de la práctica en su ejercicio profesional	Se identificarán la opinión del estudiantado mediante la cuantificación de las respuestas a las preguntas abiertas en el cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas 1, 2, 3, 4, 6, 7, 11, 12, 14, 15, del cuestionario a estudiantes (Apéndice 5). Pregunta 6, 7, 8 profes EBCI (Apéndice 6) Pregunta 6, 9, 10, 11 profes FE

			(Apéndice 7).
--	--	--	---------------

Fuente: Elaboración propia, 2019.

3.6. Procedimiento

3.6.1. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 1.1

Para cumplir el objetivo específico 1.1 se propuso una matriz (Apéndice 1) que permitiera el análisis y la recolección de la información de una forma concreta y específica, en este caso respondiendo a dos factores planteados en el objetivo, estos son: los “elementos de los programas de curso” y la “vinculación de la teoría con la práctica”.

Durante el proceso de construcción del instrumento se realizaron varias propuestas hasta poder alcanzar una matriz que cumpliera con el propósito del objetivo. La versión definitiva (Apéndice 1) se construyó en base a la teoría investigada y con la colaboración de la profesora Ginnette Calvo Guillén. Sobre la teoría, en la cual nos basamos para construir la matriz, se realizó una revisión bibliográfica para determinar cuáles son los elementos que se requieren en los programas de curso de la Universidad de Costa Rica.

Los programas de curso de ambos niveles del énfasis de Bibliotecas Educativas pueden ser consultados en los Anexos 1 y 2.

En cuanto a los elementos curriculares de los programas de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura basados en la revisión bibliográfica se determinó que los elementos con los que debería contar un programa de curso o carta al estudiante son: características generales/ específicas (nombre, sigla, requisitos, correquisitos, tipo de curso, créditos, nivel, horas/horario, nivel, resolución, clasificación, ciclo, modalidad, Unidad Académica, aula o lugar, datos del o la docente), descripción, objetivos, contenidos metodología, evaluación, bibliografía, cronograma y normas de comportamiento.

Los datos recolectados se transcribieron en la matriz de análisis en una hoja de cálculo de Excel (Apéndice 8), en donde se determinó dentro de las diferentes celdas (cuadros dentro de filas y columnas que soportan información), la información referente a cada uno de los elementos.

Los aspectos analizados en la matriz fueron: los elementos del programa de curso, descripción (cada elemento se encuentra descrito en el marco teórico), ejemplo, la vinculación la teoría con la práctica (no, sí, indicador) y observaciones. Se utilizó como ejemplo dos programas de curso, ya que un solo programa de curso no contenía o presentaba todos los elementos antes descritos.

Para determinar la “vinculación de la teoría con la práctica” se consignaron dos columnas en donde se procedió a indicar, mediante un marque con “x”, si el elemento de programa de curso observado permitía o no la vinculación de la teoría con la práctica, este proceso se realizó en base a las observaciones. Además, se asignaron indicadores a los elementos del programa que resultaron vincular la teoría con la práctica.

3.6.2. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 1.2

Al iniciar el objetivo 1.2 primero se identificaron los elementos que este contiene para determinar la instrumentalización. Por tanto, que se dividió el objetivo en pequeños puntos los cuales ordenamos de la siguiente manera:

- 4.2.1 Actividades prácticas utilizadas por el profesorado según el análisis de los programas de curso (Apéndice 9).
- 4.2.2 Actividades prácticas utilizadas por el profesorado según el cuestionario aplicado a la población estudiantil (Apéndice 10).
- 4.2.3 Actividades prácticas utilizadas por el profesorado según el cuestionario aplicado a la población docente (Apéndice 11).
- 4.2.4 Síntesis de las actividades prácticas de clase y extraclase utilizadas por el profesorado de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura, que vinculan la teoría con la práctica

(Apéndices 12, 13).

El punto 4.2.1 se cumplió mediante una lista de cotejo (Apéndice 9), construida con la colaboración de la profesora Ginnette Calvo Guillén, para la cual se tomó en cuenta cada programa de curso recolectado durante el 2019. Asimismo, la tabla contiene los elementos de análisis: descripción de la actividad como aparece en el programa; sigla y nombre del curso; tipo de curso indicado en el programa; naturaleza de las actividades prácticas y observaciones, esta tabla se realizó en un documento de Excel.

Es importante aclarar que las actividades contenidas en esta tabla se refieren específicamente a aquellas que son actividades prácticas. Para empezar a estudiar cada programa, se acudió al marco teórico y se tomó el concepto de actividades prácticas, para el cual se requirió una investigación bibliográfica para apoyar la teoría. Una vez aclarado dicho concepto se continuó con la lectura y análisis de los programas de curso.

Como limitación principal se tiene la falta de información en cada programa de curso de la EBCI y de la FE. Es importante aclarar que se encontró que los programas no cuentan con la información suficiente como para aclarar las estrategias y actividades que se impartirán en cada curso, además no existe una normalización de formatos impidiendo que se contará con la información completa y por lo tanto se requirió de un nivel de análisis no solo explícito, sino que también implícito.

Sobre las actividades prácticas en los programas de curso, se hizo el análisis en todo el programa, es decir sobre la descripción, metodología, evaluación y cronograma. Se tomaron para la lista de cotejo, únicamente aquellas que son prácticas, pero al no contar con información clara y suficiente en los programas se recurrió a una mezcla de teoría y experiencia para poder clasificar las actividades en clase y extraclase, en especial porque como ya se mencionó no hay información suficiente para tomar decisiones basadas únicamente en los programas.

Se construyó la Tabla 11 basados en la teoría con el fin de agrupar las actividades encontradas en los programas de curso y normalizarlas a su vez, en la tabla se presentan los programas de curso en los cuales aparecían dichas actividades, y se contabiliza la frecuencia de mención en los programas del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas.

El punto 4.2.2 en donde se encuentran las actividades prácticas utilizadas en los cursos; la información se recopiló del cuestionario aplicado a la población estudiantil, sobre el cual se creó una matriz con tablas dinámicas enriquecida con una tabla de datos, entre ellos se enlistan: sexo, edad, carrera, y los datos obtenidos de las 25 preguntas, que se encuentran divididas en cuatro temas para su mejor representación: metodología del curso, aprendizaje del curso, creditaje de los cursos y disponibilidad.

Luego se codificaron las respuestas de las preguntas cerradas en una base de datos en un documento de Excel, con varias hojas de cálculo a modo de ordenar todos los elementos anteriormente mencionados, creando tablas dinámicas que sirvieron para la elaboración de los gráficos.

Una vez obtenidas y clasificadas todas las respuestas de las preguntas cerradas de los estudiantes, tanto de Bachillerato como de Licenciatura, se crearon gráficos para cada uno de estos elementos.

Continuando con el cuestionario para la población estudiantil del énfasis de bibliotecas educativas, para el cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura, correspondiente a este objetivo se construyó una pregunta abierta en la cual los estudiantes pudieran escribir sobre las actividades que consideran aprendizaje experiencial, teniendo en cuenta dicho concepto y relacionándolo con la práctica en un ambiente real. A su vez, dicha pregunta 8, “¿Qué actividades considera usted como situaciones de aprendizaje experiencial?” se pretendía recopilar información sobre lo que considera el estudiante que es una actividad.

Con la información recolectada en la pregunta 8, ya que es una pregunta abierta, se realizó un análisis de categorías (Apéndice 12) de la cual se completó

una lista de cotejo (Apéndice 10), igualmente para sintetizar la información se decidió organizar la información final en un gráfico de barras horizontales (Figura 4). En el caso de la pregunta 1, al ser una pregunta cerrada, el gráfico solo arroja tres datos, partiendo de una tabla que especifica: relación, frecuencia y porcentaje.

Para el análisis de la información se tomaron todas las respuestas de los cuestionarios y se analizaron una por una para identificar las actividades que respondieron, seguidamente se anotaron las respuestas y transcribieron en categorías o patrones que se mencionan con más frecuencia. Dichas categorías se encuentran ordenadas en una tabla donde además se agregaron dos columnas para cada población a la que se le fue aplicado el cuestionario, con el fin de contabilizar cuántas actividades se encuentran por carrera.

Para la codificación de las respuestas de esta pregunta se utilizó el procedimiento propuesto por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014):

1. Seleccionar determinado número de cuestionarios mediante un método adecuado de muestreo, que asegure la representatividad de los participantes investigados.
2. Observar la frecuencia con que aparece cada respuesta en las preguntas.
3. Elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia (patrones generales de respuesta).
4. Clasificar las respuestas elegidas en temas, aspectos o rubros, de acuerdo con un criterio lógico, cuidando que sean mutuamente excluyentes.
5. Darle un nombre o título a cada tema, aspecto o rubro (patrón general de respuesta).
6. Asignarle el código a cada patrón general de respuesta (p. 232).

El punto 4.2.3 contempla tanto las entrevistas realizadas a los profesores que imparten los cursos en la EBCI, como a los de cursos de Servicios en la FE.

La finalidad de este punto era determinar cuáles actividades prácticas son consideradas por los profesores como actividades de aprendizaje experiencial.

Con respecto a los profesores se utilizaron las preguntas 4 y 7: ¿Qué actividades considera como situaciones de aprendizaje experiencial?, de la guía de entrevistas (Apéndice 6 y 7) ya que estas se encuentran relacionadas al objetivo. En base a la transcripción de dichas entrevistas se realizó un análisis con el fin de obtener una recopilación de las actividades que ellos consideraban como situaciones de aprendizaje experiencial para luego utilizarlas en la lista de cotejo (Apéndice 13).

Luego del análisis de la información en la lista de cotejo (Apéndice 11), en donde se determinó cuáles eran las actividades que sí vinculan la teoría con la práctica, así como la naturaleza de dichas actividades (en clase o extraclase), se procedió a contabilizar la frecuencia de mención y los porcentajes de cada una de las actividades mencionadas por los docentes y posteriormente se graficó dicha información (Ver Figura 4).

Es importante mencionar que la Lista de cotejo (Apéndice 9) se rellenó con la información proporcionada por los profesores en las distintas entrevistas con respecto a su propio criterio, por lo que algunas de dichas actividades podrían diferir un poco de lo que establece la teoría y los resultados del análisis en el capítulo 4.

Para concluir el objetivo 1.2. del diagnóstico, se realizó una síntesis y triangulación de los puntos 4.2.1, 4.2.2 y 4.2.3, con el fin de comparar resultados y poder analizar la información de forma más sintetizada, es así como se analizaron cada respuesta de los puntos ya antes mencionados para observar patrones de respuestas o la posibilidad de contrastar la información recolectada de los programas de curso, los cuestionarios de los estudiantes del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura, y el profesorado de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas para así brindar un análisis general, a manera de cierre de todo el objetivo.

3.6.3. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 1.3

Para el análisis de la información en el capítulo 1.3 se inició con una lista de cotejo (Apéndice 2), en la cual se encuentra la columna “Estrategias didácticas”. En ella se recolectaron las estrategias didácticas contenidas en los programas de curso. Sobre los datos recolectados se realizó una selección de aquellas estrategias didácticas, que al igual que las actividades, cumplieran con el criterio de la vinculación teoría-práctica que indica el objetivo y que respondiera a lo estudiado en el marco teórico. Aunado a esto la información final se representó mediante un gráfico de barras horizontales que incluye el total de las estrategias del Bachillerato y la Licenciatura.

Para el desarrollo de este objetivo se dividieron los sujetos, por lo cual se realizó un documento para el análisis de la información recolectada en los cuestionarios y un documento para las entrevistas de los docentes de los cursos de la EBCI (Apéndice 13) y de los cursos de servicios de la FE (Apéndice 13) contenidos dentro del plan de estudio de la carrera.

Con respecto al cuestionario de estudiantes (Apéndice 5) se utilizó la pregunta 2 “¿Qué tan pertinentes fueron las estrategias de aprendizaje de los cursos de Bachillerato y/o Licenciatura para su formación profesional? Justifique su respuesta.”

La pregunta es de naturaleza cerrada, por lo cual fue integrada dentro de una matriz de tablas dinámicas, sobre la cual se realizó un gráfico de barras apiladas para representar mejor la información, sin embargo, para el análisis de la justificación de la respuesta se leyeron detenidamente los aportes de los estudiantes con el fin de encontrar patrones en lo que coincidieran, tanto del Bachillerato como la Licenciatura.

Para el análisis de información aportada por la población docente en cuanto a las estrategias didácticas, se seleccionaron las preguntas 1 y 2 de la entrevista a los docentes tanto de la EBCI como de la FE, y se analizaron de la misma manera con ambos sujetos. Las preguntas correspondientes a 1 y 2 en

ambas guías de entrevista (Apéndice 13) son: “1. ¿Cuáles estrategias didácticas emplea en el curso?, 2. ¿Cuáles de las estrategias didácticas mencionadas considera que permiten vincular la teoría con la práctica?”

Para el análisis de la pregunta 1, de ambas entrevistas, se utilizó como base la forma de organización de estrategias propuesta en el libro de Flores et al (2017), en la cual se las categorizan por su propósito, por tanto, después de una revisión bibliográfica y utilizando estas categorías, se analizaron cada una de las estrategias recolectadas en las respuestas y se asignaron en “Elaboración de la información, Representación de la información, Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal, Comprensión de la información y Desarrollo de la habilidad oral y/o comunicativa”.

Por tanto, se creó una tabla (Tabla 13) “*Estrategias didácticas empleadas según los docentes en los cursos del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas*”, en la cual se tomarían en cuenta los aspectos como “categorías, estrategias didácticas, frecuencia de mención y porcentaje”.

Además, se contabilizó la frecuencia en la que fueron mencionadas cada estrategia por individual, para luego ser sumado el total de menciones en cada categoría correspondiente y determinar el porcentaje. Cada estrategia en la tabla corresponde exactamente a las respuestas de los docentes, es decir, el cómo piensan ellos las estrategias, no se alteraron las menciones ni el nombre que cada docente le brindó a sus estrategias.

En el análisis de la pregunta 2 se tomaron en cuenta, las estrategias brindadas por los docentes en las entrevistas, se realizaron listas de las estrategias mencionadas para contabilizar las menciones que tenía cada una de ellas. Como resultado se construyó una tabla compuesta por: la columna estrategias, en donde se mencionan las estrategias utilizadas por los docentes y la columna frecuencia en donde se contabilizaron el total de menciones que tuvieron cada una de las estrategias. Dicha tabla se utilizó únicamente para ayudar a representar gráficamente la información obtenida de esta respuesta

(Tabla 14 *Estrategias didácticas según los profesores que permiten la vinculación de la teoría con la práctica en los cursos del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas*).

Con respecto a las preguntas 5 de la EBCI y 8 de la FE (Apéndice 13) realizada a los docentes en las entrevistas, “¿Cuáles experiencias desarrolladas en los cursos considera que exponen y acercan al estudiantado a ambientes laborales reales?”. Sobre su análisis, se recolectaron las experiencias mencionadas en las entrevistas transcritas. Se elaboró una tabla (Tabla 15 *Estrategias didácticas que exponen a experiencias en un ambiente laboral según los docentes de los cursos del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas*), donde se dividieron por medio de categorías, se agregó la frecuencia de mención y los porcentajes de las mismas.

Para el análisis de las estrategias didácticas en los cursos, se realizó una triangulación de las estrategias didácticas que vinculan la teoría con la práctica obtenidas de las entrevistas a docentes y los programas de curso, en la cual se corrobora, si dichas estrategias fueron encontradas en los programas de curso con respecto a las menciones de dichas estrategias por el profesorado de la EBCI y FE en las entrevistas.

3.6.4. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 1.4

Para identificar las necesidades de los estudiantes se escogieron del cuestionario para estudiantes de Bachillerato y Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas (BE) (Apéndice 5) las siguientes preguntas: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 11, 12, 14 y 15.

Sobre las preguntas 3 y 4, para ambas carreras se realizaron tablas dinámicas de las cuales se generaron dos gráficos de barras apiladas, para representar todas las respuestas de los estudiantes en conjunto. A fin de obtener los resultados en la pregunta 6 se realizó el conteo de las respuestas, ya que la misma es pregunta cerradas y refleja la información de forma rápida.

La pregunta 7 al ser pregunta abierta, se analizó en una Tabla 16 (*Cursos donde el estudiantado percibe experiencias con la realidad laboral dentro del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas en el 2019*) (Apéndice 12), las respuestas de los estudiantes resultando una serie de categorías de acuerdo a las mismas, estableciendo una columna para las categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención), una para la frecuencia de mención tanto de Bachillerato y Licenciatura, y otra para los porcentajes.

Sobre la pregunta 12, al ser de naturaleza abierta, se refiere a la justificación de la pregunta 11, “¿Consideraría que las situaciones de aprendizaje experiencial son importantes dentro de los cursos lectivos?”, tiene la intención de preguntarle al estudiantado la importancia de las situaciones de aprendizaje experiencial.

Por consiguiente, se construyó una tabla donde se pudieran categorizar las respuestas de los estudiantes, tomando en cuenta patrones de respuesta la Tabla 17 (*Importancia de las situaciones de aprendizaje experiencial dentro del curso*), contiene estas categorías, la menciones de cada una por estudiante (dependiendo la respuesta se podía incluir en dos categorías) y además el porcentaje.

En lo que respecta a la pregunta 14, al ser de naturaleza cerrada y con respuestas de “sí o no”, se decidió realizar un gráfico que evidenciara las frecuencias de mención para cada uno de los datos obtenidos de la tabla dinámica en la que fue analizada. Por tanto, las respuestas se visualizaron mediante un gráfico de barras apiladas horizontales.

3.7. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 2.1 de la propuesta

Para el cumplimiento de este objetivo se determinaron 4 estrategias didácticas como estrategias que logran la vinculación de la teoría y la práctica, estas estrategias se escogieron debido a que sobresalieron en menciones por

parte de los sujetos y debido a los comentarios realizados por los profesores y estudiantes en relación a las mismas. La información con la que se realizó esta escogencia de estrategias proviene de la resolución del objetivo 1.2 del análisis donde se tomaron en cuenta las tablas 12, 13, 14, 15. Las estrategias didácticas escogidas fueron: Trabajo práctico, Talleres, Trabajo de campo y Estudio de casos.

Se elaboró una tabla (Tabla 22) con estrategias y se indicó en cuales cursos es recomendable aplicarlas basados en el contenido de los cursos y su naturaleza. A continuación, y en relación a las 4 estrategias didácticas antes mencionadas, se presentaron las actividades que permitieran la integración de la teoría con la práctica en entornos reales en los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura, se tomaron en cuenta las actividades que estuvieron presentes como resultados del análisis realizado en el objetivo 1.2. del diagnóstico, además se recurrió al marco teórico y a la investigación bibliográfica para poder tener más claridad sobre cuáles actividades prácticas corresponden con los parámetros de nuestra investigación.

Por tanto, para el desarrollo de objetivo se planteó una tabla (Tabla 23) de actividades propuestas por curso basadas en las 4 estrategias didácticas, mencionadas anteriormente, que vinculen la teoría con la práctica en entornos reales en el Bachillerato y la Licenciatura del énfasis en Bibliotecas Educativas. Las actividades que plantearon fueron de acuerdo a los contenidos de cada uno de los programas de cursos. Así, cada curso presenta un conjunto de las mismas en la Tabla 22, la cual indica las estrategias didácticas en las cuales se han basado las actividades.

Es importante recalcar que hubieron dos cursos en los que no se planearon actividades, los cuales son: BI-5015 Gestión de unidades de información educativas, debido a su naturaleza teórica y por sus contenidos no fue posible aplicar el aspecto de entorno real, así lo mismo con el curso BI-5022 Métodos de Investigación II, ya que si bien este presenta trabajo de campo, este se basa en el desarrollo del anteproyecto del Trabajo Final de Graduación (TFG) al que se dio inicio en BI-5020 Métodos de Investigación I.

3.8. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 2.2 de la propuesta

Para el objetivo específico 2.2 se construye una guía de apoyo al docente para la inclusión de experiencias prácticas en entornos reales, en la forma de un manual de estrategias didácticas titulado “Manual de estrategias didácticas que integren la teoría con la práctica en entornos reales para los cursos del énfasis en Bibliotecas Educativas”. El manual servirá de guía para apoyar el proceso de planeación de estrategias didácticas en los programas de curso.

Para la realización de dicho documento se tomó en cuenta el análisis realizado en el Capítulo IV en donde se determinaron las estrategias didácticas que lograban la vinculación de la teoría con la práctica a través de la inclusión de prácticas en entornos reales. El manual cuenta con cinco apartados, la introducción, clasificación de categorías de estrategias didácticas, estrategias didácticas, cursos del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis en Bibliotecas Educativas en los que se pueden aplicar las estrategias didácticas y referencias bibliográficas.

Las cuatro estrategias seleccionadas para el manual son: trabajo práctico, talleres, trabajo de campo y estudio de caso. Cada estrategia, dentro de la guía, presenta los siguientes apartados: definición, descripción, ejemplo, material de apoyo, plantilla de apoyo y rúbrica de evaluación. Para definir estos apartados para cada una de las estrategias se analizaron los siguientes documentos (Anexo 4):

- *“Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios”*, de la Universidad de Concepción (Flores Flores J., Ávila Ávila J., Rojas Jara C., Sáez González F., Acosta Trujillo R., Díaz Larenas C. (2017)).
- *“Manual de estrategias didácticas: Orientaciones para su selección”*, de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP (Subdirección de Currículum y

Evaluación, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica de Pregrado, Universidad Tecnológica de Chile INACAP. (2017))

- “*Manual de estrategias didácticas*” (Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa. (s.f.)).

El manual se presentó como un documento por aparte (Apéndice 16). El diseño gráfico de la guía está pensado para cumplir con la línea gráfica de la Universidad de Costa Rica y de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información.

3.9. Procedimientos para el análisis del objetivo específico 2.3 de la propuesta

La validación del manual de estrategias didácticas como guía para apoyar al docente, se realizó con el profesorado de los cursos de énfasis de Bibliotecas Educativas, en el Bachillerato (cursos del cuarto año) y la Licenciatura, con el apoyo de la profesora Ginnette Calvo Guillen, se construyó un formulario de validación (Apéndice 14).

Dicho formulario cuenta con un encabezado, un apartado de instrucciones, seguidamente se solicita al profesorado que indique si el curso que impartió durante el 2019, y por el cual fueron entrevistados, se refiere al Bachillerato, la Licenciatura o a los cursos de servicio impartidos en la FE. Continuando se presentan 7 criterios de evaluación que se refieren a elementos del manual para ser evaluados: “Se brinda una definición clara y completa de cada estrategia”, “Se brinda una descripción clara y completa de cada estrategia”, “Se brinda al menos un ejemplo de cómo aplicar cada estrategia”, “Se brinda material de apoyo sobre cada estrategia”, “Se brindan los criterios que podrían evaluarse de cada estrategia”, “Se indican los cursos en los que podría estarse aplicando cada estrategia” y “La guía es de utilidad para el objetivo que se plantea”. Aunado a cada criterio se incluye un espacio para comentarios y recomendaciones.

Se escogieron 5 docentes de la Escuela de Bibliotecología, dos de

Bachillerato, dos de Licenciatura y un docente de los cursos de servicios de la Facultad de Educación. Los docentes elegidos impartieron cursos durante el 2019 y fueron los participantes de las entrevistas aplicadas en el análisis de esta investigación.

Los sujetos fueron contactados por medio de correo electrónico el día 16 de octubre del 2020, por parte de la profesora y directora del Seminario, Ginnette Calvo Guillen, en dicho correo electrónico además del manual se adjuntó un oficio. La finalidad de enviar el manual a los profesores era que enviaran retroalimentación y una validación del manual de apoyo al docente. Conforme fueron llegando las diferentes observaciones de los profesores se incorporaron en el manual para su presentación final.

La directora del Seminario envió correos a los cinco docentes escogidos, con el instrumento de validación y el Manual, para ser revisado en un plazo de dos semanas, el profesorado respondió con la validación en las siguientes fechas.

- 16 de octubre del 2020
- 19 de octubre del 2020
- 19 de octubre del 2020
- 22 de octubre del 2020
- 28 de octubre del 2020

Después de recibir las validaciones con sus respectivas recomendaciones (Apéndice 15), se procedió a aplicarlas. Además, se construyó un listado de aciertos y desaciertos encontrados en el manual por parte de los lectores.

Capítulo IV

Presentación y análisis de resultados

4.1. Elementos curriculares de los programas de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura, que vinculan la teoría con la práctica (objetivo específico 1.1 de la investigación).

De acuerdo con las mallas curriculares de las carreras de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura, se cuenta con un total de 20 cursos en este énfasis, esto corresponde a 10 en el nivel de Bachillerato y 10 en el nivel de Licenciatura; tal y como se muestra en las Tablas 8 y 9.

Tabla 9

*Cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato**

Ciclo	Sigla	Nombre del curso
I Ciclo	BI-4003	Bibliotecología y Comunicación Social
	**FD-0152	Fundamentos de Didáctica.
	**FD-5051	Principios de Currículum
	BI-4002	Redes y Sistemas de Bibliotecas Educativas
	BI-1005	Estudio y formación de usuarios
II Ciclo	BI-4004	Bibliotecas Educativas como Centros de Recursos
	BI-4005	Seminario Taller de Bibliotecas Educativas
	**EA-0350	Taller de Materiales Didácticos y Medios Audiovisuales
	**OE-1103	Desarrollo y Aprendizaje en la Adolescencia
	BI-3005	Desarrollo de Colecciones

Fuente: Elaboración propia a partir de las mallas curriculares, según Resolución VD-R-10536-2018.

Notas: *En el caso del Bachillerato el énfasis en Bibliotecas Educativas se define en el cuarto año de carrera. ** Corresponden a los cursos de servicio, los mismos son brindados por la Facultad de Educación.

Tabla 10

Cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Licenciatura.

Ciclo	Sigla	Nombre del curso
I Ciclo	BI-5013	Taller de Redacción de informes científicos para la gestión de unidades de información
	BI-5014	Herramientas y Aplicaciones en la Web para Unidades de Información Educativas
	BI-5016	Conservación y preservación de información en unidades de información educativas
	BI-5020	Métodos de Investigación I
	BI-5021	Integración curricular en las Unidades de Información Educativas
II Ciclo	BI-5015	Gestión de unidades de información educativas

BI-5017	Mercadeo de servicios y productos para unidades de información educativas
BI-5018	Herramientas y aplicaciones para la organización y el tratamiento de la información en Unidades de Información Educativas
BI-5019	Necesidades de información de poblaciones especiales en las Unidades de Información Educativas.
BI-5022	Métodos de Investigación II

Fuente: Elaboración propia a partir de las mallas curriculares, según Resolución VD-R-10017-2018.

Para la identificación de los elementos curriculares de los programas de curso que vinculan la teoría con la práctica, se aplicó una matriz de análisis de indicadores (Apéndice 8). Con base a esta matriz se brinda la Figura 1, que muestra directamente los elementos que vinculan la teoría con la práctica, como respuesta al objetivo específico 1.1 de la investigación:

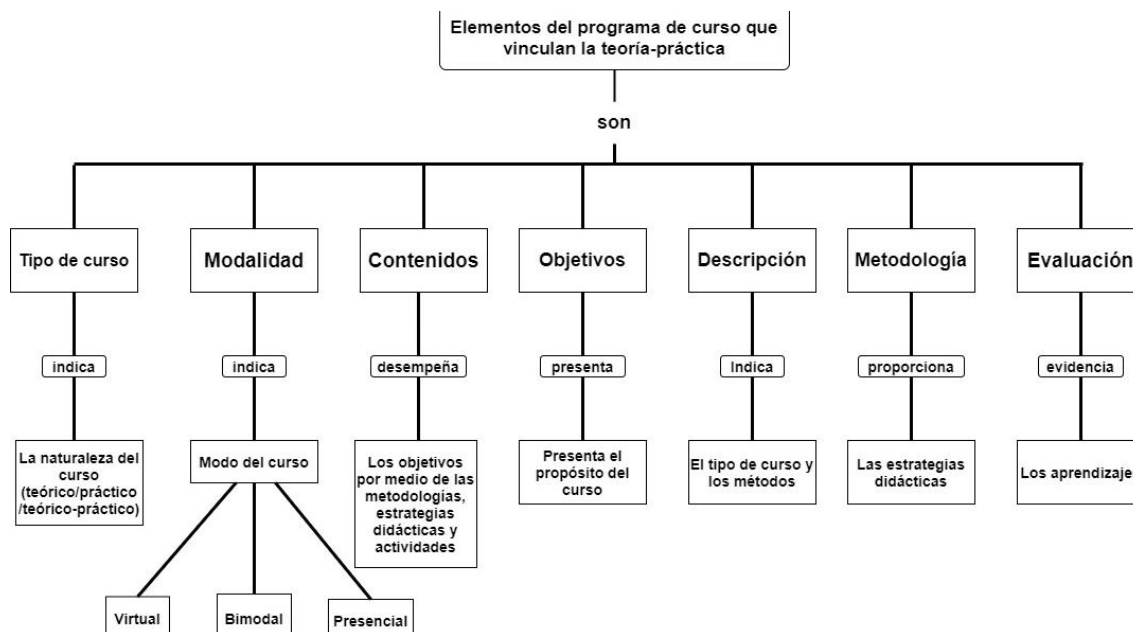


Figura 1. Elementos del programa de curso que vinculan la teoría con la práctica. Fuente: Elaboración propia. Basado en la matriz de análisis de indicadores (Apéndice 6).

A partir de lo anterior, se pueden apreciar los elementos de los programas de curso que vinculan la teoría-práctica. A continuación, se muestran algunos aspectos que evidencian dicha vinculación:

- Tipo de curso: con respecto a este elemento se determina que existe una vinculación de teoría con práctica porque éste indica la naturaleza del curso y la orientación que tendrá el mismo.
- Modalidad: Al conocer la modalidad de curso es posible determinar cómo se desarrollará éste, si será presencial, virtual o bimodal, dependiendo de la modalidad y de esta manera se planificarán las actividades.
- Descripción: Con base a la descripción del curso se sabrá cuáles son sus propósitos y de qué forma se van a alcanzar los mismos.
- Objetivos: Están ligados con la metodología y las estrategias didácticas, las cuales estarán enfocadas en la teoría o en la práctica.
- Contenidos: Dependiendo de estos se diseñarán y quedarán condicionadas las metodologías, estrategias didácticas y las actividades desarrolladas dentro de los cursos, por ejemplo, en el curso BI-5015 se presentan muchos de los reglamentos y normativas relacionadas con el Ministerio de Educación Pública, por lo que se podría esperar que los contenidos de los cursos sean meramente teóricos.
- Metodología: La metodología de un curso nos puede presentar diferentes actividades, estrategias didácticas o técnicas que permiten la vinculación de la teoría y práctica.
- Evaluación: Existen diferentes formas de evaluar durante el curso y algunas permiten vincular la teoría con la práctica, por ejemplo: En el curso BI-5015 a pesar de estar más enfocado en aspectos teóricos, el trabajo final se enfocó en aplicar dicha teoría en un caso real de una biblioteca educativa, y en el BI-5017 se realizó un plan de mercadeo que debía ser aplicable a una unidad de información real, con lo cual pudo enfrentar a los estudiantes con casos reales.

Los elementos de un programa que no vinculan la teoría con la práctica son

de índole administrativos e informativos, solo dan un dato en específico, por ejemplo, el crédito sólo determina una cantidad numérica.

Limitaciones encontradas: Los elementos que deben contener los programas de curso o carta al estudiante, sugeridos en la teoría de la investigación bibliográfica, según Calderón y González García (2012) para el Centro de Evaluación Académica, CEA (Anexo 3), no siempre se encuentran en los programas del curso, o se presentan los elementos de manera parcial, es decir, no siempre se cumplen con las orientaciones establecidas para los programas de curso.

Además, el tipo de curso indicado en los programas no siempre coincide con lo que se estipula en las resoluciones de la Vicerrectoría de Docencia (2018) (Anexo 3), se obtuvo del análisis de los programas que 8 de estos no concuerdan con lo que se expresa en la respectiva resolución, los cuales son: FD-0152, FD-5051, BI-1005, BI-4004, BI-4005, BI-3005, BI-5015 y BI-5022. Esto evidencia la necesidad de una actualización de los programas que permita adecuar los cursos a la realidad, a las necesidades actuales y que exista un mayor control en la verificación del formato oficial.

Otra limitante es que los elementos de los programas propuestos según la teoría y el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente (Anexo 3), no presentan información suficiente para analizar según nuestros objetivos; por ejemplo, según el Centro de Evaluación Académica (CEA) (Bolaños Cubero, 2016), el elemento metodología podría presentar la información que responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizarán? (expositivas por parte del profesor, seminarios, exposiciones de los estudiantes, resolución de problemas, utilización de medios audiovisuales, trabajo tipo taller, trabajo tipo laboratorio, estudio de casos).
- ¿Cómo se coordinarán dichas estrategias de modo que se constituyan

en una unidad y no en situaciones independientes?

- ¿Cómo se relacionan los aspectos teóricos con los prácticos?
- ¿Cuál es el nivel de participación de los y las estudiantes en las lecciones y en su trabajo extra-clase?
- ¿Qué actividades extra-clase debe desarrollar el y la estudiante: tareas, lecturas, ejercicios)?
- ¿Cómo se retoman esas actividades en las lecciones?
- ¿De qué manera se utilizarán los recursos (bibliográficos, equipo)? (p. 5).

En este caso, con respecto a las preguntas anteriores encontramos un ejemplo sobre cómo la información presentada no fue suficiente para completar una manera más eficaz nuestro objetivo:

- Se plantean actividades tanto individuales como en forma colaborativa.
- Las clases tendrán el apoyo didáctico del Aula Virtual de la UCR (<http://mediacionvirtual.ucr.ac.cr/>) en donde tendrán acceso al programa y materiales del curso. Se recomienda a los estudiantes estar ingresando al Aula Virtual regularmente.
- Al ser un curso presencial y bajo virtual, algunas sesiones de clase se desarrollarán de manera virtual (*en línea*) a través de la plataforma indicada. Las fechas de las sesiones en línea se indican en el cronograma que se incluye al final de este programa.

Figura 2. Actividades en clase o extraclasses según el Curso BI-4003. Fuente: Programa de curso BI-4003 Bibliotecología y Comunicación Social, 2019, p. 5. (Anexo 1).

Como se puede apreciar en la figura anterior el apartado de metodología correspondiente al programa del curso BI-4003, únicamente presenta una descripción general de cómo se plantean las actividades, el uso del aula virtual y la modalidad del curso. Asimismo, un ejemplo en la falta de normalización en los programas de curso lo encontramos en los contenidos, los cuales se encuentran divididos en unidades, sobre ello, se encuentran descritos los contenidos del curso en 7 ocasiones mediante estrategias didácticas, mientras que en otros 9 programas

se presentaron actividades.

4.2. Descripción de las actividades prácticas de clase y extraclase utilizadas por el profesorado de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de bachillerato y licenciatura, que vinculan la teoría con la práctica (objetivo específico 1.2 de la investigación)

En este apartado se desarrollará el presente objetivo mediante apartados en los cuales la información analizada se encuentra dividida por actividades según el profesorado desde los programas de curso y las actividades de situaciones de aprendizaje experiencial recopiladas en las entrevistas realizadas.

4.2.1. Actividades prácticas utilizadas por el profesorado para la formación del estudiantado

El componente inicial que se tomó en cuenta para el análisis de este apartado fue la naturaleza del curso (tipo de curso). Basados en la información recolectada a través de la lista de cotejo (Apéndice 9) y sistematizada en la Figura 3, sobre las actividades prácticas en los programas de curso, se identificó que de los 20 cursos del énfasis en Bibliotecas Educativas 15 cursos, es decir el 75%, responden a una naturaleza teórico-práctica por lo que se puede evidenciar que en la mayor parte de los cursos del énfasis existe un interés por dinamizar los cursos, de forma tal que se procure un enlace entre teórica y práctica mediante estrategias y actividades que permitan dicha vinculación o enlace, tal y como se evidencia en los siguientes párrafos. En cuanto al 20% de los cursos restantes se divide entre 1 curso práctico de servicio (EA-0350 Taller de materiales didácticos y medios audiovisuales) y 4 cursos teóricos de la EBCI (BI-4003 Bibliotecología y Comunicación Social, BI-4002 Redes y Sistemas de Bibliotecas Educativas, BI-5015 Gestión de unidades de información educativa y BI-5022 Métodos de Investigación II).

Analizando cada uno los cursos por separado, se explica el “porqué” de la

naturaleza de los mismos, en el caso del curso práctico al ser un curso modalidad taller implica la participación activa del estudiante y la elaboración de diferentes “productos” mediante los cuales se evaluarán sus aprendizajes. En el caso de los cursos teóricos estos responden a la necesidad de una base teórica para el desarrollo de la profesión. Por lo tanto, es evidente la importancia de la naturaleza del curso (tipo de curso); ya que a partir de ésta el profesorado selecciona las estrategias y actividades a realizar a lo largo del curso.

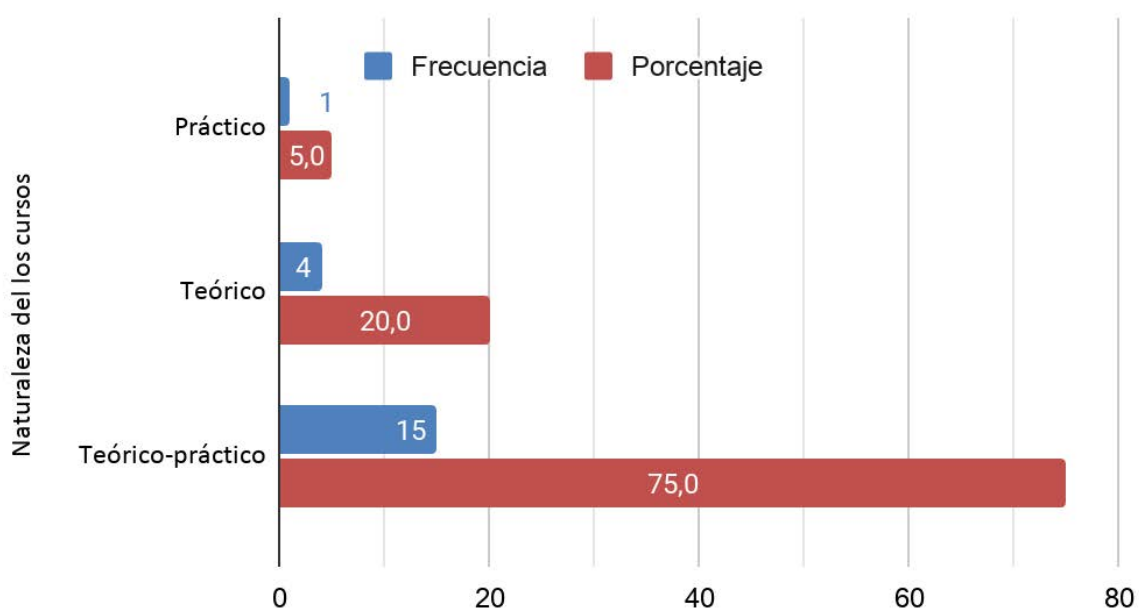


Figura 3. Tipo de curso indicado por el profesorado en los programas de curso del año 2019, del nivel de Bachillerato y Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas, según frecuencia y porcentaje. *Fuente:* Elaboración propia a partir de los programas de curso del I y II Ciclo 2019 (Anexos 1 y 2), 2020.

Referente a las actividades prácticas de clase y extraclase indicadas por el profesorado en los programas de curso, se identificó a la búsqueda y análisis de información como la más utilizada, presente en el 95% de los programas de curso. Dentro de esta actividad se contempla el análisis de fuentes documentales, el análisis de videos, los informes de lecturas, entre otros. Seguido de la búsqueda y análisis de información, están las exposiciones orales, los estudios de casos, los proyectos de investigación dirigida y los foros de discusión, presentes en al menos la mitad de los programas de curso (Ver el detalle de los resultados en la Tabla 10).

En menor frecuencia que los anteriores se indica al trabajo práctico, los talleres, el trabajo de campo, la observación, el portafolio, el ensayo, la gamificación (ludificación), las entrevistas, las lluvias de ideas, la mesa redonda, el panel de discusión, la producción audiovisual y el mapa mental. Finalmente, en el caso del resumen, el debate, el diagrama de flujo, la infografía, las ilustraciones, el informe técnico y el mapa conceptual aparecen presentes sólo en una ocasión (Ver el detalle de los resultados en la Tabla 11).

A nivel general, todos los cursos registran al menos una actividad práctica en el programa de curso.

Tabla 11

Actividades prácticas indicadas por el profesorado en los programas de curso del nivel de Bachillerato y Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas.

Actividades	Sigla del Curso	Frecuencia de mención BBBE	Frecuencia de mención LBBE	Total
Búsqueda y análisis de información	BI-1005, BI-3005, BI-4003, BI-4004, BI-4005, EA-0350, FD-5051, FD-0152, OE-1103, BI-5013, BI-5014, BI-5015, BI-5016, BI-5017, BI-5018, BI-5019, BI-5020, BI-5021, BI-5022	9	10	19
Exposiciones orales	BI-3005, BI-4003, BI-4004, BI-4005, FD-5051, FD-0152, BI-5014, BI-5016, BI-5017, BI-5018, BI-5019, BI-5020, BI-5021, BI-5022	6	8	14
Estudio de casos	BI-1005, BI-4002, BI-4003, BI-4004, FD-5051, FD-0152, BI-5013, BI-5014, BI-5016, BI-5017, BI-5018, BI-5021, BI-5022	6	7	13
Proyectos de investigación dirigida	BI-1005, BI-3005, BI-4002, BI-4003, BI-4004, BI-4005, BI-5015, BI-5018, BI-5019, BI-5020, BI-5021, BI-5022	6	6	12
Foro de discusión	BI-1005, BI-3005, BI-4003, BI-4004, FD-5051, BI-5014, BI-5017, BI-5018, BI-5021, BI-5022	5	5	10
Trabajo práctico	BI-1005, BI-4003, BI-4004, FD-0152, BI-5013, BI-5014, BI-5016, BI-5021	4	4	8

Talleres	BI-4003, BI-4005, EA-0350, FD-5051, BI-5014, BI-5016, BI-5017, BI-5021	4	4	8
Trabajo de campo	BI-3005, BI-5017, BI-5018, BI-5019, BI-5020, BI-5022	1	5	6
Observación	EA-0350, FD-0152, OE-1103, BI-5017, BI-5018, BI-5022	3	3	6
Portafolio	BI-4005, EA-0350, BI-5013, BI-5021	2	2	4
Ensayo	BI-4003, FD-0152, BI-5020	2	1	3
Gamificación (Ludificación)	BI-4002, BI-4005, BI-5021	2	1	3
Entrevistas	FD-0152, OE-1103, BI-5021	2	1	3
Lluvia de ideas	BI-4005, BI-5017, BI-5018	1	2	3
Mesa redonda	FD-5051, FD-0152	2	1	3
Panel de discusión	BI-5018, BI-5019, BI-5022	0	3	3
Producción audiovisual	BI-3005, EA-0350	2	0	2
Mapa mental	BI-5019, BI-5021	0	2	2
Resumen	BI-4004, BI-5019	1	1	1
Debate	BI-5018	0	1	1
Diagrama de flujo	BI-4002	1	0	1
Infografía	BI-4002	1	0	1
Ilustraciones	BI-4005	1	0	1
Informe técnico	BI-5013	0	1	1
Mapa conceptual	BI-5018	0	1	1

Fuente: Elaboración propia. A partir de los programas de curso del I y II Ciclo 2019 (Anexos 1 y 2), 2020.

En cuanto a los estudios de casos –tercera actividad práctica de mayor frecuencia según los programas de curso–, es preciso indicar que éstos presentan una oportunidad para exponer al estudiantado dentro de la clase a situaciones del entorno real, para lo cual se requiere de un proceso de análisis y conocimiento del contexto y/o de la institución que puede estar presentando un problema al que se le da solución. Por lo tanto, este tipo de actividad es una excelente alternativa para aquellos casos en que ya sea por limitaciones de horario de las instituciones o del curso; así como por otras razones administrativas o de coordinación, no sea posible trasladar al estudiantado a los entornos reales (bibliotecas, unidades de información especializadas, escuelas, colegios, entre otros).

4.2.2. Actividades consideradas como situaciones de aprendizaje experiencial

Se consultó tanto al estudiantado como al profesorado sobre las actividades que consideran como situaciones de aprendizaje experiencial, esto con el fin de identificar aquellas actividades que busquen exponer a los estudiantes con ambientes reales de práctica, los resultados se brindan a continuación. En el caso del estudiantado, en la Figura 4 se visualizan las 6 actividades consideradas como situaciones de aprendizaje experiencial. A su vez, los resultados muestran que, del total de 28 estudiantes consultados, el 53,6% (15 estudiantes) señaló predominantemente al trabajo práctico como una actividad donde pueden acceder a situaciones de aprendizaje experiencial, en este tipo de actividad resaltaron las que realizan en los cursos laboratorio del área de procesamiento técnico de la información. A su vez, el 42,9% (12 estudiantes) señalaron a los talleres y el 32,1% (9 estudiantes) al trabajo de campo como actividades de aprendizaje experiencial. En menor medida se señalan a las visitas, las charlas y los simposios en este tipo de actividades (Ver Figura 4).

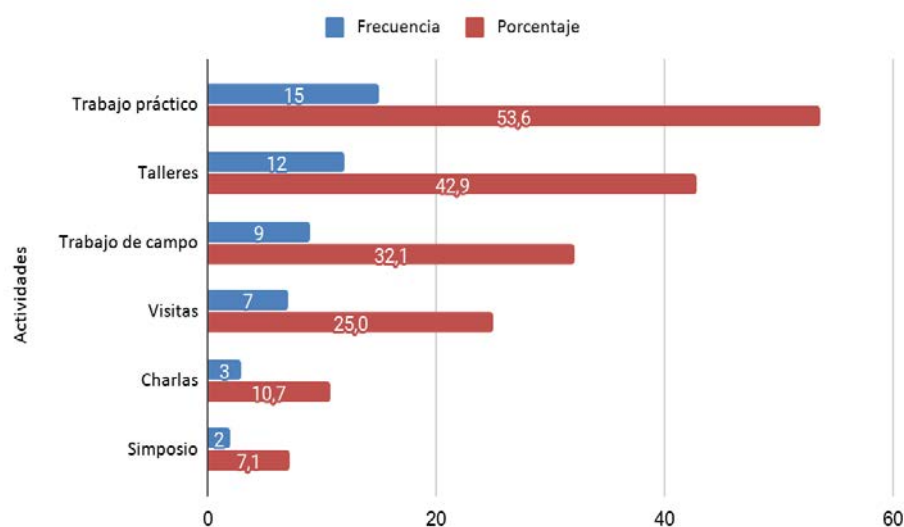


Figura 4. Actividades que el estudiantado de las carreras de Bachillerato y Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas del 2019, consideran como aprendizaje experiencial, según frecuencia y porcentaje. *Fuente:* Elaboración propia a partir de la pregunta 8 del cuestionario a estudiantes de la EBCI. (Apéndice 10), 2020.

Por otra parte, a través de las entrevistas realizadas al profesorado, se identificaron en total 11 actividades que los docentes consideran como situaciones de aprendizaje experiencial (Ver Figura 5). De igual forma, en la Figura 5 se observa que del total de 13 docentes entrevistados el 46,15% (6 profesores) señala al trabajo de campo como la principal actividad de aprendizaje experiencial, esto evidencia que los profesores consideran dicha actividad como una forma que favorece el aprendizaje de los estudiantes por medio de la experimentación en entornos fuera del salón de clases. Además, el 38,46% (5 profesores) señalaron al contacto con unidades o usuarios y el 30,76% (4 profesores) indicaron a los talleres como actividades de aprendizaje experiencial. Con menor frecuencia se señalan a las prácticas profesionales, los juegos, los laboratorios, el trabajo práctico, los campamentos, los *Stand*, la observación participante y a la microenseñanza en este tipo de actividades.

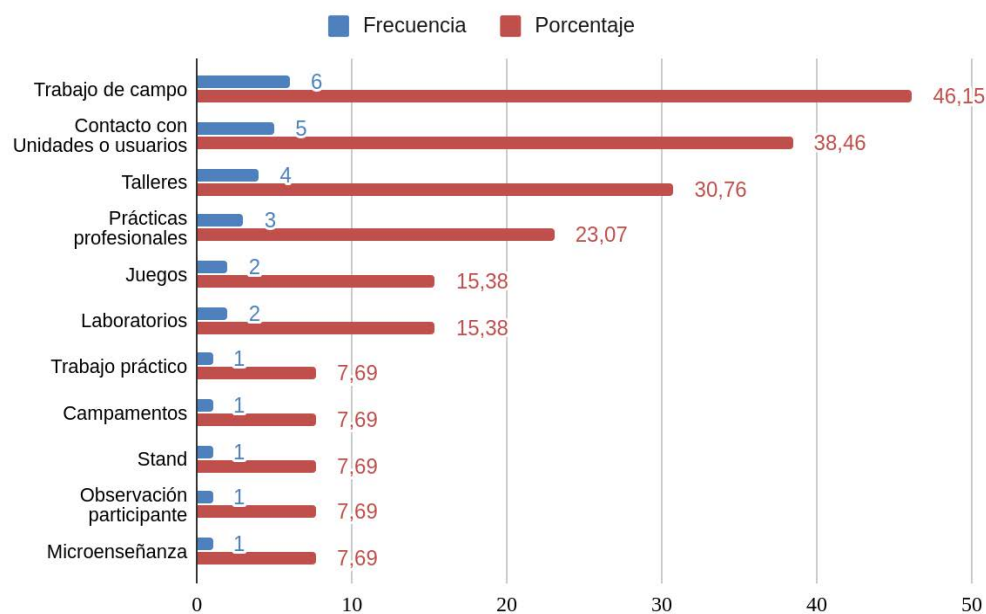


Figura 5. Actividades que el profesorado considera como situaciones de aprendizaje experiencial. *Fuente:* Elaboración propia a partir de la pregunta 4 de la entrevista a docentes de EBCI, y la pregunta 7 a docentes de la FE (Apéndice 11), 2020.

Con respecto a las prácticas profesionales y las actividades prácticas en ambientes laborales reales, la totalidad del profesorado de la EBCI considera

necesario incorporar práctica profesional en la carrera. Por su parte, la mayoría de los docentes de los cursos de servicio de la Facultad de Educación consideran necesario desarrollar prácticas en ambientes laborales reales. Como principales beneficios de esto se menciona el acercamiento con la realidad, así como el desarrollo de habilidades en los ambientes laborales reales tales como la empatía, trabajar en equipo, buenas relaciones personales, entre otras.

Tal y como puede apreciarse con la información anterior, al tener los cursos de Bachillerato y Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas predominancia de la naturaleza teórico-práctica, existe concordancia con los programas de curso y las actividades identificadas, ya que en su gran mayoría son prácticas. Ahora bien, de las actividades prácticas identificadas que son consideradas como aprendizaje experiencial en las que coinciden el estudiantado y el profesorado son: los talleres, el trabajo de campo y el trabajo práctico. En efecto, si estas actividades están enfocadas con esa óptica, logran exponer al estudiantado a situaciones con las que se enfrentarían en su realidad laboral, además de esto se puede destacar que el profesorado logró indicar un total de 11 actividades que permiten situaciones de aprendizaje experiencial, mientras que el estudiantado solo identificó 6.

Por otra parte, a pesar de que las visitas, las charlas, los simposios, y la observación participante fueron actividades señaladas como aprendizaje experiencial, es preciso aclarar que por sí solas no tendrían el potencial necesario para considerarlas de esta naturaleza, por lo que sería necesario integrarlas con otras actividades. Finalmente, el análisis de este apartado evidenció que existen otras actividades de aprendizaje experiencial que podrían aprovecharse y que actualmente no están incluidas en las mallas curriculares, razón por lo cual no aparecen en los programas de curso analizados. Esto corresponde a las prácticas profesionales, los campamentos y la microenseñanza, mismas que fueron señaladas por el profesorado a través de las entrevistas realizadas.

4.3. Caracterización de las estrategias didácticas que utiliza el docente en los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura, que vinculan la teoría con la práctica (objetivo específico 1.3 de la investigación).

En este apartado se desarrollará el presente objetivo en apartados, donde la información fue analizada por separado desde los programas de curso, el cuestionario aplicado al estudiantado y las entrevistas realizadas al personal docente.

4.3.1. Estrategias didácticas establecidas en los programas de los cursos.

Tal y como pudo observarse, el apartado anterior presenta todas las actividades prácticas utilizadas por el profesorado de los cursos del nivel de bachillerato y licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas, que vinculan la teoría con la práctica. A partir de esto, en el apartado a continuación se busca caracterizar dichas actividades con el fin de identificar las estrategias didácticas que vinculan la teoría con la práctica. Como aspecto importante, es preciso mencionar que, de los 20 cursos del énfasis en Bibliotecas Educativas, seis no contemplan un apartado específico denominado “estrategias didácticas” dentro de su programas. En estos casos la información se tomó del apartado de metodología de dichos programas. Las estrategias didácticas identificadas a través de los programas de curso se conforman de las actividades prácticas presentes en la Tabla 10 más tres actividades no prácticas (las clases magistrales, las charlas de experto y las visitas guiadas) que no demandan realizar al estudiantado ninguna acción o tarea. A partir del análisis de los programas de curso se lograron identificar un total de 28 estrategias didácticas, con el fin de caracterizarlas se distribuyeron en cinco diferentes categorías: 1. Elaboración de la información, 2. Representación de la Información, 3. Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal, 4. Comprensión de la información y 5. Desarrollo de la habilidad oral y/o comunicativa (Ver Tabla 12).

Tabla 12

Estrategias didácticas, indicadas por el profesorado en los programas de curso del nivel de bachillerato y licenciatura, del énfasis de Bibliotecas Educativas.

Categoría	Estrategia didáctica	Sigla del Curso	Frecuencia de mención	Frecuencia de mención total
1. Elaboración de la información	Observación	EA-0350, FD-0152, OE-1103, BI-5017, BI-5018, BI-5022	6	14
	Ensayo	BI-4003, FD-0152, BI-5020	3	
	Lluvia de ideas	BI-4005, BI-5017, BI-5018	3	
	Resumen	BI-4004, BI-5019	1	
	Informe técnico	BI-5013	1	
2. Representación de la información	Portafolio	BI-4005, EA-0350, BI-5013, BI-5021	4	11
	Mapa mental	BI-5019, BI-5021	2	
	Producción audiovisual	BI-3005, EA-0350	2	
	Mapa conceptual	BI-5018	1	
	Diagrama de flujo	BI-4002	1	
	Infografía	BI-4002	1	
3. Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal	Clase magistral	BI-1005, BI-3005, BI-4003, BI-4004, BI-5013, BI-5014, BI-5015, BI-5016, BI-5018, BI-5019, BI-5020, BI-5021, BI-5022	13	66
	Proyectos de investigación dirigida	BI-1005, BI-3005, BI-4002, BI-4003, BI-4004, BI-4005, BI-5015, BI-5018, BI-5019, BI-5020, BI-5021, BI-5022	12	
	Charla de experto	BI-4002, BI-4004, BI-4005, BI-5015, BI-5017, BI-5018, BI-5019, BI-5020, BI-5021, BI-5022	10	
	Foro de discusión	BI-1005, BI-3005, BI-4003, BI-4004, FD-5051, BI-5014, BI-5017, BI-5018, BI-5021, BI-5022	10	
	Talleres	BI-4003, BI-4005, EA-0350, FD-5051, BI-5014, BI-5016, BI-5017, BI-5021	8	
	Visitas guiadas	BI-3005, BI-4003, BI-4004, BI-5016	4	
	Gamificación (Ludificación)	BI-4002, BI-4005, BI-5021	3	
	Panel de discusión	BI-5018, BI-5019, BI-5022	3	

	Mesa redonda	FD-5051, FD-0152	3	
4. Comprensión de la información	Búsqueda y análisis de información	BI-1005, BI-3005, BI-4003, BI-4004, BI-4005, EA-0350, FD-5051, FD-0152, OE-1103, BI-5013, BI-5014, BI-5015, BI-5016, BI-5017, BI-5018, BI-5019, BI-5020, BI-5021, BI-5022	19	47
	Estudio de casos	BI-1005, BI-4002, BI-4003, BI-4004, FD-5051, FD-0152, BI-5013, BI-5014, BI-5016, BI-5017, BI-5018, BI-5021, BI-5022	13	
	Trabajo práctico	BI-1005, BI-4003, BI-4004, FD-0152, BI-5013, BI-5014, BI-5016, BI-5021	8	
	Trabajo de campo	BI-3005, BI-5017, BI-5018, BI-5019, BI-5020, BI-5022	6	
	Ilustraciones	BI-4005	1	
5. Desarrollo de la habilidad oral y/o comunicativa	Exposiciones orales	BI-3005, BI-4003, BI-4004, BI-4005, FD-5051, FD-0152, BI-5014, BI-5016, BI-5017, BI-5018, BI-5019, BI-5020, BI-5021, BI-5022	14	18
	Entrevistas	FD-0152, OE-1103, BI-5021	3	
	Debate	BI-5018	1	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Díaz, Hernández, Monereo y Vaello citados por Flores Flores et al. (2017, p. 16) y a partir de los programas de curso del I y II Ciclo 2019 (Anexos 1 y 2).

Los resultados presentados en la Tabla 12 muestran una mayor predominancia de las estrategias didácticas enfocadas al desarrollo de la comunicación y trabajo grupal (clase magistral, proyectos de investigación dirigida, charla de experto, foro de discusión, talleres, visitas guiadas, entre otros); así como las estrategias enfocadas a la comprensión de la información (Búsqueda y análisis de información de lecturas y videos, los estudio de casos, el trabajo práctico y el trabajo de campo) y las exposiciones orales en la categoría de desarrollo de la habilidad oral y/o comunicativa.

4.3.2. Perspectiva del estudiantado de la pertinencia de las estrategias de aprendizaje experiencial

Según lo recolectado en las respuestas de los estudiantes del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas (BE), de las 28 respuestas se tiene que un 53.57% de la población indicaron que las estrategias aplicadas por el profesor son pertinentes, la información se puede ver más detalladamente en el siguiente gráfico.

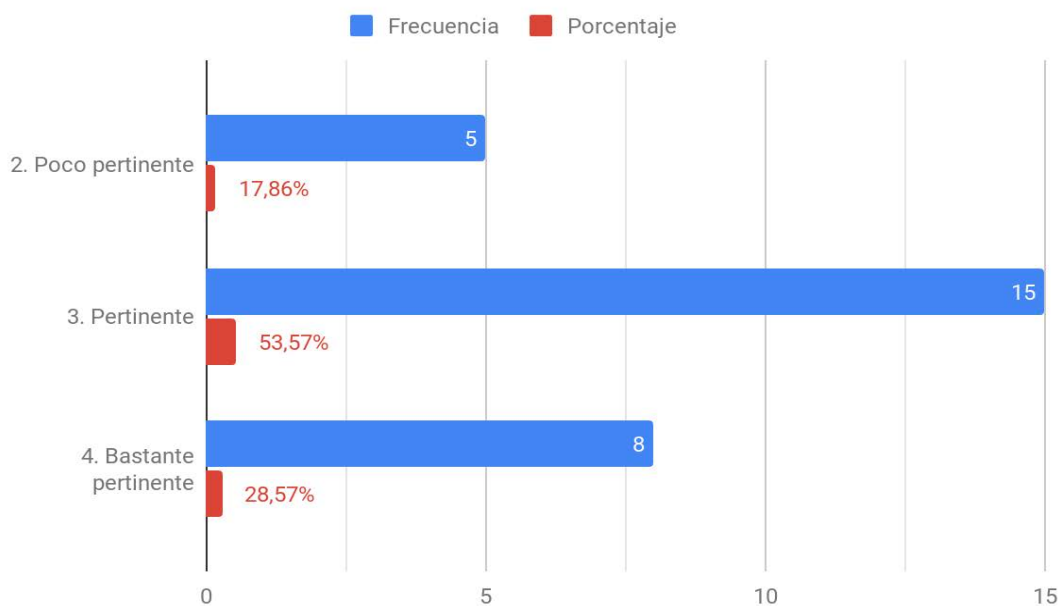


Figura 6. Pertinencia de las estrategias de aprendizaje en los cursos de Bachillerato y /o Licenciatura en la formación profesional. *Fuente:* Elaboración propia a partir de la pregunta 2 del cuestionario de estudiantes, 2020.

Además, tomando en cuenta la justificación de las respuestas, también se encontraron patrones sobre las mismas estrategias, por ejemplo, se menciona que son pertinentes, pero se dice que falta metodología según la profesión, es decir, los temas son obsoletos, las estrategias no estaban relacionadas con la labor bibliotecológica, que muestran un poco la realidad, pero no es suficiente.

Otra mención que se hace es que muchas de esas estrategias no son necesarias y son muy repetitivas, se dice también que, aunque algunas sí son pertinentes, pero de todas formas les falta práctica, incluso se menciona la falta de

visibilidad de la biblioteca en los cursos de servicios en la FE.

4.3.3. Estrategias didácticas que exponen y vinculan la teoría con la práctica

Tabla 13

Categorización de las estrategias didácticas empleadas según los docentes en los cursos del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas.

Categorías	Estrategias	Frecuencia de mención	Frecuencia de mención total	Porcentaje
Elaboración de la información	Lluvia de ideas	2	5	7,04
	Ensayo	1		
	Observación	1		
	Resumen	1		
Representación de la información	Producción audiovisual	6	13	18,30
	Portafolio	2		
	Mapa conceptual	2		
	Mapa mental	1		
	Diagrama de flujo	1		
	Tira cómica	1		
Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal	Gamificación (Ludificación)	5	27	38,02
	Mesa redonda	5		
	Panel de discusión	4		
	Charla de experto	3		
	Proyectos de investigación dirigida	3		
	Talleres	2		
	Visitas guiadas	2		
	Clase magistral	1		
	Microclase	1		
	Foro de discusión	1		
Comprensión de la información	Búsqueda y análisis de información	8	20	28,16
	Trabajo práctico	8		
	Estudio de casos	2		
	Ilustraciones	1		
	Trabajo de campo	1		
Desarrollo de la habilidad oral y/o comunicativa	Debate	2	6	8,45
	Exposiciones orales	2		
	Blog	1		
	Entrevistas	1		

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 1 de la entrevista a docentes de EBCI y la pregunta 1 a docentes de la FE, 2020, y la información recuperada por Flores Flores et al., (2017) (Apéndice 13).

De acuerdo a las respuestas obtenidas de las entrevistas a los docentes de la EBCI y de la FE (Apéndice 13), y la categorización que se realizó, en sus cinco diferentes clasificaciones, se obtiene que son las estrategias con más mención son: "Desarrollo de la comunicación" las que más utilizan en las clases, con un total de un 27 menciones (38,02%), y la segunda categoría en la que se encontraron más estrategias fue "comprensión de la información" con un total de 20 menciones (28,16%), es importante mencionar que esta categoría encierra estrategias que permiten al estudiante apropiarse y comprender la teoría que se ve en cada clase.

Tabla 14

Estrategias didácticas según los profesores que permiten la vinculación de la teoría con la práctica en los cursos del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas.

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención
Trabajo práctico	6
Trabajo de campo**	5
Visitas Guiadas	4
Talleres*	3
Estudio de casos	3
Búsqueda y análisis de información	3
Gamificación (Ludificación)	2
Charla de experto	2
Mapa mental	1
Mapa conceptual	1
Observación participante	1
Exposiciones orales	1
Panel de discusión	1
Portafolio	1
Clase magistral	1
Debate	1
Ensayo	1
Foro	1
Prácticas académicas	1
Proyecto de investigación dirigida	1
Producción audiovisual	1

Prueba formativa	1
Ruta de aprendizaje***	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 2 de la entrevista a docentes de EBCI y la pregunta 2 a docentes de la FE, 2020 (Apéndice 13).

Notas: *Fuera y dentro de la clase. **Se incluye la experiencia del Library Camp. ***Se refiere a una estrategia inversa, primero hay una motivación, luego un desarrollo individual o grupal de una temática, exponer resultados, socialización de resultados y finalmente la exposición de la teoría como una síntesis. ****El profesorado mencionó a su vez que es posible que todas las estrategias pueden vincular la teoría con la práctica, siempre y cuando se planifiquen teniendo definido los contenidos y objetivos.

Con respecto a la anterior tabla, seis de los docentes indican que las estrategias didácticas que permiten vincular más la teoría con la práctica corresponden a “trabajo práctico”, ya que esta permite exponer a los estudiantes a espacios reales donde pongan en práctica los conocimientos aprendidos. Asimismo, 5 docentes mencionaron, que las “trabajo de campo” crean una relación entre teoría práctica, cuando implican contacto real con los procesos que se realizan en una biblioteca.

Por otra parte, las estrategias “talleres”, “estudio de casos” y “búsqueda y análisis de información” cuentan con una frecuencia de mención de 3. Se encontraron casos donde los docentes expresaron que “todas” las estrategias vinculan la teoría con la práctica, ya que las estrategias didácticas pueden llegar a vincular la teoría con la práctica, pero que esto dependerá de cómo se aplique la estrategia.

Tabla 15

Estrategias didácticas que exponen a experiencias en un ambiente laboral según los docentes de los cursos del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas.

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención	Porcentaje
Taller*	4	19,04
Estudio de casos**	3	14,28
Observación	3	14,28
Trabajo de campo	3	14,28
Visitas guiadas***	3	14,28
Contacto real con usuarios	1	4,76
Investigación dirigida	1	4,76

Microenseñanza	1	4,76
Trabajo práctico (Laboratorios)	1	4,76
Simposio	1	4,76

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 5 de la entrevista a docentes de EBCI y la pregunta 8 a docentes de la FE, 2020 (Apéndice 13).

Notas: *Se refiere a todo el proceso de un taller, desde la planeación hasta su aplicación. **La estrategia de estudio de casos incluye además la resolución de problemas, en la cual se da la observación de un servicio para diseccionarlo y encontrar soluciones a los posibles problemas que presentan. *Visitas a bibliotecas escolares, públicas o Nacional, Bibliobus.

Según la tabla anterior en cuanto a las actividades que, según los docentes permiten a los estudiantes tener una exposición con su ambiente laboral se tiene que el taller es la estrategia que más fue mencionada con un 19,04% siendo así estudio de casos, observación, trabajo de campo y visitas guiadas las segundas más mencionadas en segundo lugar con un total de 3 menciones cada una (14,28%). En cuanto al trabajo de campo se puede justificar el contacto con la realidad laboral debido a que estas son estrategias pensadas para ser ejecutadas fuera del aula, y conlleva la participación activa del estudiante directamente en alguna área del campo laboral. En cuanto a las visitas y la observación ocurren fuera del aula, se aplican con y por el estudiantado en un ambiente laboral real, sin embargo, no necesariamente requieren de una intervención. Cabe mencionar que la actividad “observación participante” está estrechamente relacionada con la “microenseñanza”, ya que para realizar la microenseñanza es necesario realizar primero la observación participante, en donde el estudiante deberá ir a un entorno laboral para poder desarrollarla.

Con el caso de los talleres se puede decir que estos permiten un contacto con la realidad laboral ya que deben ser elaborados como si fueran a ser aplicados en la realidad tomando en cuenta un contexto al momento de realizar su planeación. De igual forma se puede mencionar el estudio de casos ya que esta actividad se desarrolla tomando en un contexto aplicado en un entorno laboral real.

Finalmente, como producto de la triangulación y a manera de cierre de este capítulo se obtuvo que, de las 31 estrategias didácticas encontradas en los programas de los cursos y las entrevistas a los profesores, 20 son las que vinculan

la teoría con la práctica según la teoría abordada, y que además estas pertenecen en su mayoría a las categorías de “Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal”, seguido por “Comprensión de la información”.

Se observa además que 3 estrategias didácticas encontradas en las entrevistas no se encontraban en los programas, siendo estas la tira cómica, micro clase y blog, aunado a esto 2 estrategias que estaban en los programas no se mencionaron en las entrevistas como lo son la infografía e informe técnico.

Los cursos teóricos de la EBCI “BI-4003 Bibliotecología y Comunicación Social, BI-4002 Redes y Sistemas de Bibliotecas Educativas y BI-5015 Gestión de unidades de información educativa”, a pesar de ser teóricos se encontraron que el BI-4003 y el BI-4002 cuentan con actividades y estrategias didácticas que buscan la vinculación de la teoría con la práctica, mientras que el BI-5015 no presenta ni actividades o estrategias. El fuerte de la EBCI son los cursos teóricos prácticos, los cuales representan un 80%, por lo que es muy importante asegurar que dentro de esto se presente la relación teoría con la práctica a través de actividades de aprendizaje experiencias.

El curso BI-5015 Gestión de unidades de información educativas, presenta la particularidad de ser de tipo teórico según lo que se indica en el programa de curso, y lo analizado en el Apéndice 9. Es por esto que en él no se presentan ni estrategias ni actividades que vinculen la teoría con la práctica por lo tanto existe una concordancia en el planteamiento del curso, sus objetivos y la metodología del mismo y por lo cual es el único que no contradice su naturaleza con las actividades o estrategias propuestas.

Sumado a lo expuesto hubo 5 estrategias didácticas mencionadas por los profesores que no se encuentran como estrategias didácticas en los programas de curso, sino que se presentan dentro del apartado “actividades”, estas son: concurso, entrevistas, elaboración de programaciones didácticas y microclase y resolución de

problemas.

Finalmente considerando el análisis realizado del Capítulo 4.3, sobre la caracterización de las estrategias, se determinó que las estrategias “prácticas en clase y estudio de casos” son las más utilizadas por los docentes según los programas de curso. En cuanto a las entrevistas estos expresaron que, “trabajo práctico y trabajo de campo” son las estrategias que más permiten la vinculación de la teoría con la práctica. Según lo analizado, las estrategias más utilizadas por los docentes conllevan a la comprensión de la materia vista en clase.

Según el profesorado una de las estrategias que más permite vincular la teoría con la práctica son las “visitas guiadas”, sin embargo, cabe destacar que dicha estrategia no cumple con el aspecto de práctica o de vinculación de la teoría-práctica, ya que, según la teoría recopilada, una visita no permite la práctica más allá de una observación, la visita se queda solo en la observación, se observa el lugar pero el estudiante no interactúa con las tareas propias del lugar visitado. Es oportuno señalar que la visita, aunque se ha dicho anteriormente, que no vincula la teoría con la práctica, sí cumple con el aspecto que permite ver el ambiente laboral, más no necesariamente experimentarlo y es por un tiempo limitado.

En lo que respecta a los estudiantes, estos afirmaron que las estrategias vistas en las clases son pertinentes con la materia que reciben en la clase, sin embargo, resaltan que éstas no son lo suficientemente prácticas, son repetitivas, además no se relacionan con la realidad laboral.

4.4. Identificación de las necesidades de los estudiantes del Bachillerato y Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas sobre el proceso de aprendizaje que vincula la teoría con la práctica, del periodo 2014 al 2018 (Objetivo específico 1.4).

4.4.1. Necesidades del estudiantado según estrategias y actividades que vinculen la teoría y práctica

En el desarrollo de este objetivo se tiene como enfoque el identificar las necesidades de los estudiantes, sobre las estrategias y actividades que puedan vincular la teoría con la práctica en lo que respecta a los cursos en el proceso de aprendizaje. Para ello se tomarán en cuenta los puntos de vista, principalmente del estudiantado así como también del profesorado.

Se tomaron en cuenta las pregunta 3, 4 y 6 del cuestionario para el cuarto año del Bachillerato y Licenciatura siendo estas respectivamente: “P.3 ¿Los conocimientos teóricos y prácticos que recibió en el Bachillerato y/o Licenciatura fueron de utilidad para su vida laboral? P.4 Durante el proceso de formación, ¿Encontró espacios donde se le permitiera poner en práctica la teoría vista en los cursos de la carrera? y P.6 ¿Encuentra suficiente la cantidad de temas relacionados a la realidad profesional, tratados en las clases de los cursos en Bibliotecología? (Apéndice 5).

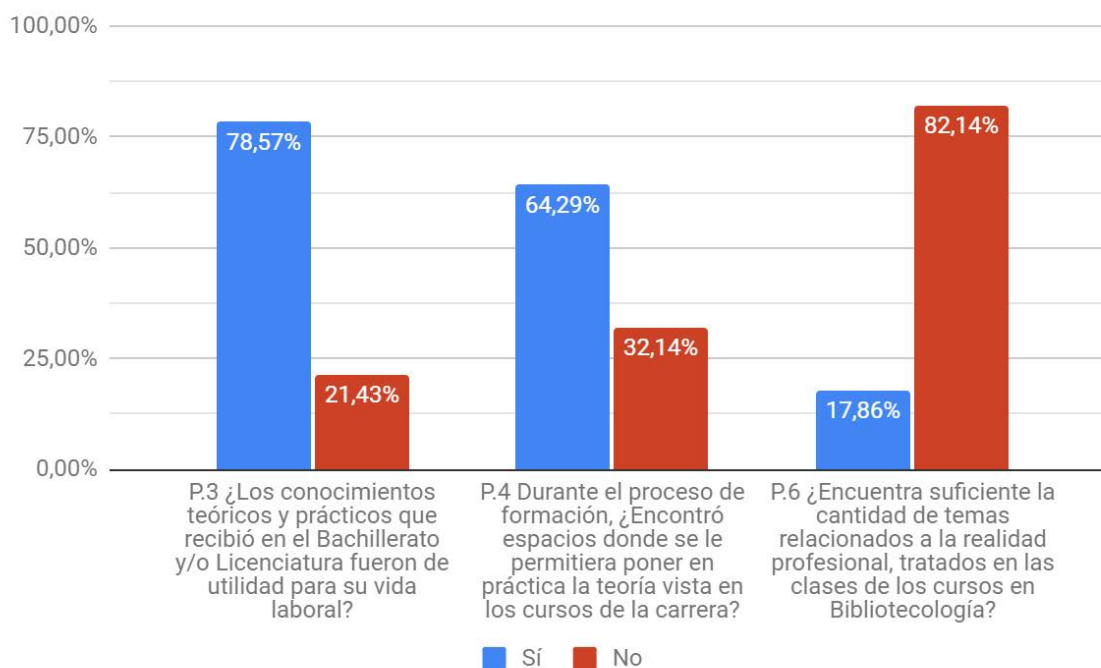


Figura 7. Relación de la realidad laboral y la práctica en la formación del estudiante en Bibliotecología. *Fuente:* Elaboración propia a partir de las preguntas 3, 4 y 6 de los cuestionarios a estudiantes, 2020.

Se obtiene, que según las respuestas a la pregunta 3 y la justificación de estas, que, de los 28 estudiantes, 22 respondieron que sí fueron de utilidad los conocimientos que adquirieron durante su formación (78,57%), sin embargo, expresaron que han utilizado solo los conocimientos de algunos cursos únicamente y que a pesar de que sí se adquiere experiencia aún quedan vacíos en la enseñanza y falta práctica. Mencionan además que en muchas ocasiones se enseña lo básico y se aprende lo necesario, sin embargo, no se da una preparación suficiente, adecuada a las realidades educativas del país.

Sobre las 6 respuestas negativas (21,43%) respondieron que algunos estudiantes aún no trabajan, así también se obtuvieron respuestas sobre cómo en su trabajo tampoco han podido aplicar los conocimientos adquiridos. Además, se brinda una respuesta en donde se indica que existe una desarticulación de los cursos de la EBCI con los cursos de servicios de la FE.

Continuando con las oportunidades en las que los estudiantes pudieron aplicar sus conocimientos teóricos en la pregunta 4 se contabilizaron 18 estudiantes que respondieron, que sí encontraron espacios donde han podido poner en práctica la teoría vista en la clase, en cambio 9 estudiantes respondieron que no y sólo 1 estudiante no respondió. Cabe destacar que no se especifica en dónde han podido encontrar dichos espacios.

Por tanto, encontramos que de ambas carreras un 64,29% del estudiantado ha encontrado o percibido, espacios donde sí han podido poner en práctica lo visto en los cursos durante su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la cantidad de temas relacionados con la realidad profesional tratados en los cursos de las carreras, conforme a lo analizado en la pregunta 6, se obtuvo que un 17,86% (5 estudiantes) de los sujetos encuentra suficiente la cantidad de temas relacionados con la realidad profesional, mientras que un 82,14% (23 estudiantes) consideran insuficiente la cantidad de temas, reflejando la necesidad

por parte de los estudiantes de que se implementen más temas que vinculen la realidad laboral dentro de la clase.

Tabla 16

Cursos donde el estudiantado percibe experiencias con la realidad laboral dentro del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas en el 2019.

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención	Porcentaje Total
Cursos de la Sección de Tratamiento de la Información del Bachillerato**	10	37,03%
Cursos de servicio del Énfasis de Bibliotecas Educativas del Bachillerato***	7	25,92%
Cursos de Referencia del Bachillerato*	4	14,81%
Directamente en Unidades de Información	3	11,11%
Curso de Integración Curricular de la Licenciatura****	2	7,40%
Directamente en Unidades de Información	3	11,11%

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 7 del cuestionario a estudiantes del énfasis de Bibliotecas Educativas, 2020 (Apéndice 12).

Notas: *Corresponden a BI-2001 y BI-2004. **Corresponden a: BI-2002, BI-2010, BI-2003, BI-2011, BI-3001, BI-3011, BI-3007, BI-3012, BI-3005, y BI-5018. ***Corresponden a los cursos FD-0548, FD-0152, FD-5051, EA-0350 y OE-1103. ****BI-5021. *****BI-5017. ***** Un estudiante indicó que en ningún curso percibe experiencias con la realidad laboral.

Sobre la pregunta 7: ¿Cuál considera fue su primera experiencia con la realidad laboral dentro de un curso (Si ha tenido alguna) y en ¿cuál curso la recibió? Se obtiene que solamente un estudiante afirmó que no tuvo experiencias con la realidad laboral en los cursos. Señalan que lo más cercano lo tuvieron con los cursos de procesamiento técnico de la información, ya que rescatan como muy valioso el desarrollo de prácticas supervisadas en instituciones, por ejemplo, la desarrollada en el Instituto de México.

En cuanto a las respuestas sobre los cursos de Referencia, se tiene el caso de estudiantes que tuvieron la oportunidad de cursar el curso Referencia III; ya que este curso contaba con una pasantía de las bibliotecas, lo que acercaba más al estudiante a la experiencia práctica. No obstante, este curso ya no forma parte del plan de estudios.

Con respecto a los cursos de Servicios el estudiantado, mencionan en un 25% que estos les brindan experiencias con la realidad laboral, ya que, en los cursos los involucran a realizar prácticas por fuera del salón de clases, lo que les permite ese acercamiento con la realidad laboral.

Es importante destacar que un 10,71% de los estudiantes señalaron que su primera experiencia con la realidad laboral fue directamente en Unidades de Información, no relacionado a los cursos, donde el atender y tratar de primera mano al usuario les permite saber abordar las necesidades de los mismos. Ahora bien, entre las experiencias desarrolladas en los cursos destacan: pasantía, talleres, trabajo práctico, creación de repositorios, entre otras, también indican que su experiencia con la realidad laboral dentro del curso fue cuando se les llevó a Unidades de Información.

Además de lo expuesto, un 7,14% y 3,57% de los estudiantes (3 menciones de los cursos de Licenciatura), señalaron que tuvieron la mayoría de las experiencias con la realidad laboral en los cursos del Bachillerato; lo anterior refleja una necesidad por parte del estudiantado de la Licenciatura, de que se lleven a cabo este tipo de experiencias.

Tabla 17

Importancia de las situaciones de aprendizaje experiencial, según los estudiantes, 2019, dentro de los cursos del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas.

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención	Porcentaje
Generar experiencias y comprender la realidad del campo laboral	16	48,48%
Poner en práctica la teoría	11	33,33%
Aprendizaje significativo	6	18,18%

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 12 del cuestionario a estudiantes del énfasis de Bibliotecas Educativas, 2020 (Apéndice 12).

Con respecto a la pregunta 12, esta se encuentra enlazada con la 11, la cual indica “Considera que las situaciones de aprendizaje experiencia son importantes dentro de los cursos lectivos”, para esta pregunta un total de 26 estudiantes respondieron “sí” lo que evidencia la importancia de realizar este tipo de situaciones. En conjunto con la pregunta anterior y según la información de la tabla 17, los estudiantes consideraron que principalmente, la importancia de las situaciones de aprendizaje experiencial es porque permiten “Conocer y generar experiencias sobre la realidad del campo laboral” con una mención del 48,48% del total de respuestas. Dicho esto, se evidencia la importancia de contar con este tipo de situaciones ya que el estudiantado tiene la necesidad de obtener más experiencias que generen nuevos conocimientos para enfrentarse de manera más acertada a la realidad que van a enfrentar en su campo laboral.

La categoría “Poner en práctica la teoría”, con una mención de 33,33% refleja que el estudiantado señala como importante, el tener la oportunidad de poner en práctica lo visto en clases, y con ello respaldar los conocimientos adquiridos de la teoría, es decir experimentar la teoría en un ambiente laboral real.

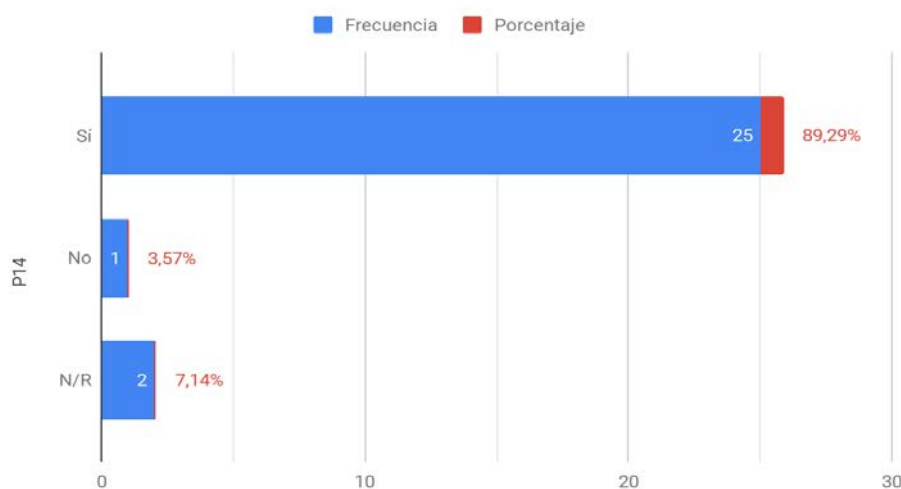


Figura 8. Respuesta del estudiantado sobre si hubiera esperado participar más en situaciones de aprendizaje experiencial en los cursos *Fuente:* Elaboración propia a partir de la pregunta 14 del cuestionario a estudiantes, 2020.

Con respecto a la pregunta 14 se esperaba conocer la opinión de los estudiantes en relación a la cantidad de situaciones de aprendizaje experiencial en las que pudieron participar durante su formación. Según los resultados obtenidos es posible determinar que los estudiantes tanto del bachillerato como la licenciatura hubiesen esperado recibir una mayor cantidad de situaciones de aprendizaje experiencial, esto se evidencia en un total de 25 respuestas (un 89,29%) que indicaron que si hubieran esperado participar en situaciones de aprendizaje experiencia contra tan solo una respuesta negativa. Cabe mencionar que, en la Licenciatura, 2 estudiantes no respondieron.

4.4.2. Necesidad de desarrollo de prácticas en ambientes laborales reales

Con el fin de buscar respuesta a las necesidades de los estudiantes en el proceso de aprendizaje donde se vincule la teoría con la práctica, se analizaron varias preguntas que se le realizaron a los docentes, tanto de la EBCI como de la FE. Las preguntas seleccionadas son: 6, 7, 8 de la entrevista realizada a los docentes de la EBCI; y 6, 9, 10, 11 de la FE.

Para iniciar con la EBCI, se seleccionó la pregunta 6 “¿Considera necesario desarrollar prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparte? Brinde sus razones” en la cual se recopiló información sobre el punto de vista de los profesores en cuanto a la necesidad de desarrollar prácticas en ambientes laborales, o prácticas donde el estudiante pueda poner en práctica los conocimientos que está adquiriendo en un ambiente que lo acerque a la realidad. En las respuestas se recopiló:

Tabla 18

Opinión de los docentes entrevistados de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas en el 2019, sobre la necesidad de desarrollar prácticas en ambientes laborales.

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención
--	-----------------------

Sí son necesarias	8
Son importantes pero no aplicables*	3
Necesario si el estudiante no labora en biblioteca	1
No son idóneas**	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 6 de la entrevista a docentes de EBCI y la pregunta 9 a docentes de la FE, 2020 (Apéndice 13).

Notas: *Se menciona que por el tipo de curso y cómo está diseñado no son necesarias o no corresponden a un curso en específico, pero sí se consideran necesarias para conocer la realidad de las bibliotecas y de las poblaciones. **No se consideran idóneas porque existen muchas limitaciones y hay muchos factores que pueden afectar o influir en la práctica.

Como se puede observar en la Tabla 18, de los 13 docentes entrevistados, 8 consideraron que sí son necesarias las prácticas en ambientes laborales, entre las respuestas se hace mención de estrategias o actividades que pueden aplicarse a estas situaciones como los simulacros de situaciones reales; el desarrollo de habilidades blandas mediante la práctica; se habla sobre la necesidad de las mismas, pero teniendo en cuenta las limitaciones a los que hacen frente de ahí que 3 profesores dijeran que son necesarias pero no aplicables. Se mencionó además que la práctica acerca a la realidad, pero no brinda todas las herramientas para enfrentarse a la realidad; y que una de las mayores limitaciones al momento de desarrollar este tipo de prácticas es el tamaño el grupo y que las prácticas sirven también como una forma para el estudiante a darse a conocer y ser tomado en cuenta como una posible vacante.

Tabla 19

Aplicación de actividades prácticas en ambientes laborales reales según los docentes.

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención
No	7
Sí	5
N/R	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 7 de la entrevista a docentes de EBCI y la pregunta 10 a docentes de FE, 2020 (Apéndice 13).

En cuanto a la pregunta “¿Desarrolla usted prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparte?”, se puede observar que la mayoría de los docentes no desarrollan prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparten. Ellos indican que no siempre se cuentan con las condiciones necesarias,

además de todas las limitaciones que se encuentran en el transcurso de los cursos. Una docente señala que “no es posible, porque en la actualidad los cursos están planteados para hacer actividades dentro del aula o bien las prácticas son de corta duración. Se requiere hacer una revisión de los programas de los cursos para analizar este equilibrio entre práctica y teoría”.

Los docentes que respondieron que sí realizan estas prácticas mencionan que lo aplicaron en trabajos finales del curso, debido a la temática del curso, además de que se prestan para estas actividades, pero que es complicado cuando los grupos son muy grandes, además de tomar en cuenta quien los recibe.

Tabla 20

Impedimentos al desarrollar prácticas en ambientes laborales reales en los cursos de EBCI y FE.

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención
Horarios de los cursos - estudiantes - Bibliotecas o Instituciones	6
Número de estudiantes	4
Interés del estudiante	3
Falta de recursos o presupuesto*	2
Permisos o convenios con las instituciones	2
Aspectos legales y normativos**	2
Falta de espacios	2
Complejidad de las instituciones	1
Infraestructura	1
Dificultad al traer un invitado	1
Dificultades de los estudiantes (trabajan o viven lejos)	1
Poca cooperación en las Bibliotecas	1
Situación económica de los estudiantes	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 8 de la entrevista a docentes de la EBCI y la pregunta 11 a docentes de FE, 2020 (Apéndice 13).

Notas: Varias de las respuestas de los docentes mencionaron que más que un impedimento se habla de limitación. *Falta de recursos económicos, de transporte y materiales. **Se incluye a las normativas y permisos de las instituciones

La Tabla 20, contiene las respuestas de las preguntas realizada a los docentes de la EBCI y FE: “¿Existe algún impedimento o limitación que le dificulta desarrollar prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparte?”. Sobre las respuestas 6 de los 13 docentes expresan que los horarios de los cursos, los estudiantes y los de las Bibliotecas o Unidades de información, es la limitación más frecuente al planear una estrategia didáctica que conlleve a una situación de aprendizaje experiencial.

Como segunda limitación 4 de los 13 docentes, mencionan que la cantidad de estudiantes en un curso es un impedimento para poder realizar estas prácticas, ya que a muchas bibliotecas se les dificulta recibir tantos estudiantes y además conlleva una carga para el docente velar por el cumplimiento de dichas prácticas.

Otro aspecto considerado como limitación que se destaca es el interés del estudiante, con 3 menciones de docentes, ya que este aspecto conlleva la comprensión de la situación de cada estudiante. Por ejemplo, según los docentes los estudiantes en ocasiones deben tener en cuenta su situación económica y la disponibilidad de su tiempo, lo que podría provocar que estos puedan perder el interés y logren tener espacios para desarrollar actividades donde sean expuestos a distintos entornos y situaciones que no se pueden recrear dentro del salón de clases.

Por lo tanto, se tiene como una limitante principalmente, el tiempo o el horario, siendo este aspecto una variable que ni el profesor ni el estudiante pueden cambiar, pero que sí se debe tomar en cuenta al plantear las estrategias que satisfagan las necesidades de experiencias en entornos reales para los estudiantes.

Tabla 21

Adecuación de materiales didácticos según el profesorado en las carreras de los cursos de servicios del cuarto año del Bachillerato del énfasis de Bibliotecas Educativas.

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención FE
No	3
Sí	2

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 6 de la entrevista a docentes de la FE, 2020 (Apéndice 13).

En cuanto a la adecuación de los materiales didácticos por parte de los docentes de la FE para aplicar con los estudiantes de bibliotecología se encontró que solo 2 de los cinco docentes realizan dicha adecuación. En tales casos uno de los docentes declaró que la única adecuación que realizaba era buscar lecturas específicas para los estudiantes de bibliotecología, mientras que el otro mencionó que uno de los puntos en los que se centraba al adecuar el material era “como enseñar desde la biblioteca”, pero no menciona la adecuación realizada.

Por otra parte, en las respuestas negativas, los docentes mencionaron que no realizaban dichas modificaciones debido a que los materiales se adecuaban a los objetivos de curso y no era necesario hacerlo por área académica, lo que se adecua es la participación del estudiante para incorporar al bibliotecólogo al grupo y realizar trabajo interdisciplinario.

La adecuación de los materiales didácticos según la carrera dentro de los cursos se puede presentar como una necesidad para los estudiantes, ya que estos no se toman en cuenta al realizar las actividades dentro de la clase, y los objetivos del curso puede que no se enfoquen en Bibliotecología, lo que no posibilita al estudiante de herramientas para conocer su entorno y cómo desarrollar habilidades para evolucionar en el conocimiento.

Finalmente, después del análisis en el Capítulo 4.4, obtenido del cuestionario realizado al estudiantado, de la entrevista a los docentes y el análisis de los

programas, se llegó a un listado de necesidades relacionadas con la vinculación de la teoría con práctica que presentan los estudiantes de la EBCI.

1. Según lo analizado en los programas, hace falta un balance entre teoría y práctica en los programas.
2. Los estudiantes mencionan que la teoría es de utilidad, pero hace falta integrar mejor el componente práctico.
3. Existe una falta de integración de los cursos por parte de la EBCI hacia la FE y viceversa; es decir a pesar de que los cursos de servicios impartidos en la FE son parte de los planes de estudios de la EBCI, no se demuestra comunicación entre ellas.
4. Se presenta poca cantidad de temas que vinculan y muestran la realidad laboral dentro de la clase.
5. Las experiencias en situaciones de aprendizaje experiencial en el campo laboral se concentran en los cursos de la sección de Tratamiento de la Información, no hay un balance entre procesamiento técnico y las otras áreas del quehacer del Bibliotecólogo.
6. Necesidad de obtener más experiencias, dentro de los cursos, que generen nuevos conocimientos, para enfrentarse de manera más acertada a la realidad que van a enfrentar en el momento de llegar al campo laboral.
7. No existen las condiciones necesarias para aplicar una práctica de la teoría o situaciones de aprendizaje experiencial.
8. Mejorar los aspectos de horarios y cantidad de estudiantes por grupo, para que sea posible, que estos se involucren en ambientes laborales reales.
9. Adecuación de los materiales didácticos en los cursos de servicios impartidos en la FE, como parte del plan de estudio del énfasis de Bibliotecas Educativas, en la aplicación de la práctica en situaciones de aprendizaje experiencial.

Dentro de esta óptica se puede observar que, aunque a lo largo de la formación en bibliotecas educativas, los estudiantes han percibido ciertas

situaciones de aprendizaje experiencial, siguen existiendo la necesidad de obtener más experiencias. Esto es debido a que en las respuestas de los estudiantes se ha visto cómo dichas experiencias se han tratado en más que todo en los cursos de procesamiento técnico; lo que cabe recalcar, no es la única labor a la que podrá enfrentarse el estudiante en el ambiente laboral. Es por ello por lo que incluso podemos observar que un porcentaje menor al 50%, a lo largo de la formación, es lo que percibieron los estudiantes como situaciones que los enfrenten o preparen para la realidad laboral que enfrentarán.

Por parte de los profesores también se reconoce esta necesidad, ya que, en sus respuestas, consideran necesarias estas situaciones de aprendizaje experiencial, sin embargo, muchos no han podido aplicarlas o buscar espacios donde conseguir oportunidades, debido a ciertas limitaciones como por ejemplo, los horarios de los cursos, el tiempo disponible de los estudiantes y los horarios de las Bibliotecas o Instituciones.

Por tanto, aunque exista una disposición positiva por parte del profesorado, y se aclare la necesidad de los estudiantes de obtener más experiencia laboral, la combinación de situaciones o condiciones externas o institucionales, la falta de oportunidad por parte de bibliotecas o centros de recursos, han sido una gran barrera que no han permitido enfrentar.

Capítulo V

Solución al problema

5.1. Formulación de actividades que incluyan estrategias didácticas que permitan la integración de la teoría con la práctica en entornos reales para los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas (objetivo específico 2.1 de la investigación)

Parte de las estrategias didácticas, como se estableció en el marco teórico, se consideran a las actividades como acciones planeadas y organizadas que conforman la estrategia didáctica. Cuando se habla de una actividad práctica se define además con el elemento “práctica”, lo que las transforman en acciones que más que darle apoyo a la estrategia, buscan generar en el estudiante la experiencia de la teoría, es decir, parte de su propósito es proporcionarle al estudiantado una percepción del entorno laboral real del quehacer del Bibliotecólogo en sus labores diarias.

A continuación y para brindarle apoyo a las actividades, se presenta un cuadro en el cual se podrá observar cuáles estrategias se recomiendan en los cursos (Anexo 1 y 2) del énfasis de Bibliotecas Educativas según Resolución VD-R-10536-2018 y Resolución VD-R-10017-2018; dicho cuadro se toma de la propuesta del objetivo específico 2.2 de la investigación “Manual de estrategias didácticas que integren la teoría con la práctica en entornos reales para los cursos del énfasis en Bibliotecas Educativas”.

Tabla 22

Cursos del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis en Bibliotecas Educativas en los que se pueden aplicar las estrategias didácticas.

Lista de cursos	Trabajo práctico	Talleres	Trabajo de campo	Estudio de casos
Cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato				
BI-1005 Estudio y formación de usuarios	X	X	X	X
BI-4002 Redes y Sistemas de Bibliotecas Educativas			X	X
BI-4003 Bibliotecología y Comunicación Social	X	X		X

FD-0152 Fundamentos de Didáctica	X	X	X	X
FD-5051 Principios de Currículum	X	X	X	X
BI-3005 Desarrollo de Colecciones			X	
BI-4004 Bibliotecas Educativas como Centros de Recursos	X	X	X	X
BI-4005 Seminario Taller de Bibliotecas Educativas		X	X	
EA-0350 Taller de Materiales Didácticos y Medios Audiovisuales	X	X		
OE-1103 Desarrollo y Aprendizaje en la Adolescencia	X	X	X	X
Cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Licenciatura				
BI-5013 Taller de Redacción de informes científicos para la gestión de unidades de información	X			X
BI-5014 Herramientas y Aplicaciones en la Web para Unidades de Información Educativas	X	X	X	
BI-5016 Conservación y preservación de información en unidades de información educativas	X	X	X	X
BI-5020 Métodos de Investigación I			X	X
BI-5021 Integración curricular en las Unidades de Información Educativas	X	X	X	X
BI-5015 Gestión de unidades de información educativas				
BI-5017 Mercadeo de servicios y productos para unidades de información educativas	X	X	X	X
BI-5018 Herramientas y aplicaciones para la organización y el tratamiento de la información en Unidades de Información Educativas	X		X	
BI-5019 Necesidades de información de poblaciones especiales en las Unidades de Información Educativas	X	X	X	X
BI-5022 Métodos de Investigación II			X	

Fuente: Elaboración propia basados en los programas de curso según Resolución VD-R-10536-2018 y Resolución VD-R-10017-2018, del I y II ciclo 2019 del énfasis de Bibliotecas Educativas 2020 (Apéndice 16).

Las actividades prácticas aquí planteadas buscan por tanto acercar al estudiantado a situaciones laborales reales, situaciones que les permitan experimentar el contexto real de la profesión y que de ello se generen experiencias de las cuales puedan obtener un aprendizaje.

Como resultado de la investigación y del análisis de los resultados, se recopilieron cuatro estrategias que le permitirán al estudiantado entender y experimentar la vinculación de la teoría con la práctica en situaciones y contextos reales. Por tanto, para el desarrollo de este apartado se plantearán actividades prácticas que corresponden a estas cuatro estrategias: trabajo práctico, talleres, trabajo de campo y estudios de casos.

Tabla 23

Actividades propuestas por curso basadas en estrategias didácticas que vinculen la teoría con la práctica en entornos reales en el Bachillerato y la Licenciatura del énfasis en Bibliotecas Educativas.

Actividades		Trabajo práctico	Talleres	Trabajo de campo	Estudio de casos
Cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato					
B I 1 0 0 5	Después de ver la teoría básica en clase sobre un estudio de usuarios, el docente imparte un taller básico sobre cómo realizar uno. Después se le pide al estudiantado que busque una institución por su cuenta y que aplique y diseñe un estudio de usuarios, para el cual se tiene que visitar, observar y conocer dicha institución, y mediante un estudio de la institución identificar sus necesidades se les pide que la resuelvan mediante una propuesta.	X	X	X	X
B I 4	Como parte de un estudio de caso, el docente le presentará al estudiantado una plantilla para solucionar el ejercicio. Parte de ello conlleva la visita y estudio de una red de			X	X

002	Bibliotecas y sus instituciones, si es posible el estudiante deberá visitar como mínimo dos de ellas. Como resultado del ejercicio se deberá presentar un producto generado de la situación de ellas, generando insumos para la red.				
B14003	Según lo visto en la Unidad I y IV de la Teoría de la Comunicación, como parte del trabajo práctico el profesor presenta un estudio de caso con la información de alguna institución y en base a este, el estudiante plantea un taller que deberá aplicar.	X	X		X
FD0152	El docente presentará un estudio de caso en el cual el estudiante deberá crear una microlección para los estudiantes de segundo grado de una escuela, para planear la clase el estudiante debe realizar un trabajo de campo donde deberá conocer la población para identificar sus necesidades y basado en ello planificar la clase, la cual consistirá en un taller sobre el tema a escoger.	X	X	X	X
FD5051	Mediante un juego de roles para conocer los contenidos de la Unidad II, un grupo de estudiantes se convertirán en usuarios de una biblioteca que no cumple con aspectos presentes en la Ley 7600, mientras tanto, por turnos el otro grupo de estudiantes tomarán el papel de un bibliotecólogo que debe atender a estos usuarios y tratar de solucionar en el momento la necesidad correspondiente de ese usuario. Basados en la teoría se le presenta al estudiantado un trabajo práctico sobre el análisis de un estudio de caso que involucre la Ley 7600. Luego tendrán que visitar alguna biblioteca para plantear un taller donde puedan contribuir a la mejora de sus servicios de forma inclusiva para todo tipo de población.	X	X	X	X
B	A partir de lo visto en clase los estudiantes deberán realizar una investigación en una institución			X	

I 3 0 0 5	pública y una privada. El fin de esta será conocer los criterios que se tomaron en dichas instituciones para el desarrollo de colecciones, las diferencias entre ellas, así como conocer acerca de las tareas y funciones de una unidad o departamento de desarrollo de colecciones.				
B I 4 0 0 4	Como parte de un estudio de caso, se le pide al estudiantado que investigue el currículum presente en un centro educativo, para ello deberá contactarse con el bibliotecólogo a cargo, realizar una visita en dicho centro y conocer su situación respecto a la planeación de actividades y su papel como CRA dentro del centro educativo. Basado en su investigación de campo y las evidencias recolectadas se preparará como producto final un taller para el profesorado orientado a la difusión de los servicios, recursos y materiales con los que cuenta la biblioteca, haciendo uso de los mismos y poder vincular a la biblioteca como un centro interdisciplinario capaz de integrarse y apoyar a la comunidad educativa.	X	X	X	X
B I 4 0 0 5	Se le presentará al estudiantado una lista de editoriales y librerías presentes en Costa Rica para que este seleccione las de su preferencia y así inicie un trabajo de campo donde investigue a fondo aspectos como la producción, precios, adquisición, distribución, el tipo y las temáticas del material que tiene disponible, además de los criterios que siguen para la producción o compra de literatura. Seguidamente se planificará un taller basado en la investigación y donde su objetivo sea el exponer y ejemplificar el papel de la literatura desde las perspectivas de los lugares visitados.		X	X	
E A	Una vez vista la materia en clase sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en educación. El estudiante deberá	X	X		

03500	planear y ejecutar en una biblioteca o institución real, un taller con posibles TIC's o medios audiovisuales, enfocado al profesorado de la institución y con respecto a las necesidades presentadas en la misma.				
OE11033	El profesorado plantea un estudio de caso en una institución educativa enfocado al tema de la cultura y subcultura adolescente en las redes sociales. Finalizado el ejercicio y con la práctica adquirida, el estudiantado por sí mismo (en grupos o parejas) realizará un trabajo de campo en una institución que elija, como producto de ello se planeará y ejecutará un taller sobre prácticas seguras en redes sociales y la diversidad de culturas adolescentes.	X	X	X	X
Cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Licenciatura					
BI5013	El profesor a cargo propondrá un estudio de caso basado en la Unidad II "Los buenos oficios de la redacción española: la ética y la propiedad intelectual" donde escogerá algunas revistas, periódicos o investigaciones donde se hayan presentado plagios y se han hecho públicos. Como parte de la solución el estudiantado deberá proponer la corrección de las partes (no todo el documento, sino más bien el porcentaje que el docente requiera necesario) donde se encuentre el plagio	X			X
BI5014	Mediante el trabajo práctico en clase el profesor les enseña a los estudiantes el funcionamiento de diferentes herramientas web y aplicaciones que se pueden utilizar en una institución educativa. Se plantea una investigación de campo en la cual el estudiantado deberá visitar la unidad de información o biblioteca educativa de una institución pública y privada, con el fin de conocer las realidades de ambas. Finalmente, el estudiante generará un taller en el cual deberá aplicar las herramientas estudiadas, que	X	X	X	

	dependiendo de lo que indique el profesor deberá estar enfocado en alguna de estas dos diferentes instituciones.				
B I 5 0 1 6	Basados en una plantilla para la resolución y planeación de un estudio de caso, el estudiantado deberá por cuenta propia acudir a una institución donde se mantengan materiales documentales (no necesariamente bibliotecas) para estudiar la condición de conservación y preservación de estos estos materiales. Encontrada la necesidad de dicha institución, el estudiantado deberá producir un taller para los colaboradores que estén a cargo de los materiales, enfocado a la conservación y preservación de los mismos.	X	X	X	X
B I 5 0 2 0	El profesorado le entregará una plantilla para la realización de un estudio de caso basado en la Unidad II “La investigación bibliotecológica” el cual consistirá en una investigación dentro de la EBCI sobre TFG’s en años atrás. El propósito es que el estudiantado busque investigaciones que sean de modalidad tesis, seleccione una, y que basados en la problemática encontrada en esa investigación haga un cambio de modalidad, es decir, realizar una propuesta o encontrar una solución a la problemática. Ejemplo, realizarle una propuesta de solución a la temática de la tesis escogida.			X	X
B I 5 0 2 1	Mediante un estudio de caso, para desarrollar el contenido “Currículo educativo”, los estudiantes realizarán una comparación entre el currículum educativo del Ministerio de Educación y el currículum de una escuela privada de su elección. Seguidamente para conocer más acerca del funcionamiento de las bibliotecas de los centros educativos privados el estudiante visitará una biblioteca y entrevistará al bibliotecólogo con el fin de obtener información que le servirá para elaborar un taller que responda a las	X	X	X	X

	necesidades de población observada y que además abarque los contenidos del currículum estudiado. El taller deberá ser planeado para ser ejecutado en la clase con los compañeros de curso como participantes.				
B I 5 0 1 7	El docente le asigna al estudiantado la construcción de un estudio de caso para el cual le facilitará una plantilla de apoyo para guiarse, el estudio estará basado sobre la II Unidad “Investigación de mercadeo” para el tema “Satisfacción de necesidades de los usuarios-clientes”. Para esto deberán visitar una biblioteca con el fin de conocer la satisfacción de los usuarios y sobre ello proponer una solución acorde a las necesidades que encuentre. El profesor le asigna al estudiantado individual o grupalmente una unidad de información diferente sobre la cual debería realizar primero una investigación de trabajo de campo sobre la unidad en específico, para así planificar y ejecutar para sus compañeros de curso de clase un taller bajo el tema del contenido “Modelo explicativo del comportamiento del consumidor”.	X	X	X	X
B I 5 0 1 8	Se le solicita al estudiantado realizar una visita a un centro de información o biblioteca para consultar y/o conocer cuál y cómo utilizan el software de procesamiento técnico y organización de la información en dicho lugar. Basado en esto deben realizar una exposición con los puntos más destacados de la investigación (incluir el cómo obtener uno en caso de que la institución no cuente con ninguno).	X		X	
B I	El docente le asigna al estudiantado la construcción de un estudio de caso para el cual le facilitará una plantilla de apoyo para guiarse. Sobre la I Unidad “Los usuarios de información”, se pretende generar enlaces con distintas organizaciones que trabajan con usuarios en riesgo de exclusión	X	X	X	X

5019	social. enfocado al comportamiento Como parte de la investigación de evidencias y antecedentes, el estudiante visitará y se entrevistará con los encargados de los grupos o asociaciones con el fin de conocer de primera mano su posición y necesidades correspondientes al acceso de la información. Con sus hallazgos se construirá a manera de producto un taller sobre los recursos con los que deberían contar las bibliotecas y que pueden facilitar el acceso a la información.				
------	---	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia basados en los programas de curso según Resolución VD-11423-2020 y Resolución VD-R-10017-2018, del I y II ciclo 2019 del énfasis de Bibliotecas Educativas 2020.

Nota: BI-1005 Estudio y formación de usuarios, BI-4002 Redes y Sistemas de Bibliotecas Educativas, BI-4003 Bibliotecología y Comunicación Social, FD-0152 Fundamentos de Didáctica, FD-5051 Principios de Currículum, BI-3005 Desarrollo de Colecciones, BI-4004 Bibliotecas Educativas como Centros de Recursos, BI-4005 Seminario Taller de Bibliotecas Educativas, EA-0350 Taller de Materiales Didácticos y Medios Audiovisuales, OE-1103 Desarrollo y Aprendizaje en la Adolescencia, BI-5013 Taller de Redacción de informes científicos para la gestión de unidades de información, BI-5014 Herramientas y Aplicaciones en la Web para Unidades de Información Educativas, BI-5016 Conservación y preservación de información en unidades de información educativas, BI-5020 Métodos de Investigación I, BI-5021 Integración curricular en las Unidades de Información Educativas, BI-5017 Mercadeo de servicios y productos para unidades de información educativas, BI-5018 Herramientas y aplicaciones para la organización y el tratamiento de la información en Unidades de Información Educativas y BI-5019 Necesidades de información de poblaciones especiales en las Unidades de Información Educativas.

5.2. Guía docente para la inclusión de experiencias prácticas en entornos reales para los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas (objetivo específico 2.2 de la investigación)

Como parte de la propuesta de este proyecto, se planteó la creación de una guía para el apoyo al docente, mediante un manual de estrategias didácticas, con el fin de recopilar aquellas que vinculen la teoría con la práctica en ambientes reales. Se enfoca dicho manual para que el docente pueda observar estas estrategias y pueda aplicarlas según lo que necesite de su curso y los objetivos que se planteen en este; básicamente el manual le proporcionará al profesorado una guía con aspectos clave de cada estrategia que lo ayudarán a entenderlas mejor y con ello realizar su planteamiento del programa, con la seguridad de conocer el propósito y las posibles aplicaciones de estas estrategias.

El nombre de la propuesta para este objetivo específico es “Manual de estrategias didácticas que integren la teoría con la práctica en entornos reales para los cursos del énfasis en Bibliotecas Educativas”. Como parte de la propuesta para la creación de este manual se revisaron varios documentos, referentes de manuales de estrategias didácticas con el fin de observar un patrón con los elementos que se puedan incluir en un manual para asegurar que cumpla con las especificaciones de este objetivo. Se analizaron los documentos (Anexo 4):

- “*Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*”, de la Universidad de Concepción (Flores Flores, J., Ávila Ávila, J., Rojas Jara, C., Sáez González, F., Acosta Trujillo, R. y Díaz Larenas, C. (2017)).
- “*Manual de estrategias didácticas: Orientaciones para su selección*”, de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP (Subdirección de Currículum y Evaluación, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica de Pregrado, Universidad Tecnológica de Chile INACAP (2017)).
- “*Manual de estrategias didácticas*” (Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa (s.f.)).

Siguiendo como ejemplo estos manuales se plantearon los siguientes elementos para nuestra propuesta, teniendo en cuenta además los cursos del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura de Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas:

1. Introducción: en este apartado se hace la distinción de que el manual es el resultado de este Trabajo Final de Graduación, se indica además el propósito del mismo y para concluirlo se explica brevemente los apartados y los elementos a encontrar en el manual.
2. Clasificación de las estrategias: Se decidió crear este apartado con el fin de aportar al profesorado una categorización de las estrategias didácticas y que con ello puedan ubicar las estrategias didácticas por su propósito.

3. Estrategias didácticas: En este apartado se define el concepto de “estrategias didácticas” y además se aclaran términos como las “situaciones de aprendizaje experiencial” y se aporta una idea del elemento distintivo en el manual “entornos reales”. Siguiendo en este punto se despliegan las cuatro estrategias didácticas que a lo largo de la investigación y como resultado del Capítulo IV “Presentación y análisis de los resultados”, no sólo vinculan la teoría con la práctica, sino que además le permiten al estudiantado la experimentación del entorno real de la profesión de la Bibliotecología, es decir, le permiten conocer y generar experiencias en un entorno real.

En total se recopilaron las siguientes estrategias para este manual: trabajo práctico, talleres, trabajo de campo y estudio de casos. En cada una de ellas se desarrollaron los siguientes elementos:

- Definición: se define teóricamente la estrategia.
- Descripción: en este elemento se explican los pasos o las fases para desarrollar las estrategias, así como también el proceso de aprendizaje por el que el estudiantado atraviesa durante su aplicación; es en este elemento en el que se explicará específicamente la categoría a la que pertenece cada estrategia y el porqué de ella.
- Ejemplo: Se planea un ejemplo de cada estrategia, aplicada a un curso en específico. Con respecto al “Estudio de casos” la situación presentada es real y está basada en la experiencia y el testimonio de un profesional que trabajaba en la institución.
- Material de apoyo: En este elemento se incluyen documentos que le servirán de apoyo al profesorado para pueda tener más claridad y pueda obtener más información si la necesita.
- Plantilla de apoyo: plantillas para que el profesorado pueda aplicar cada estrategia y tenga indicadores de los cuales partir para la evaluación, igualmente cada plantilla es una recomendación, pueden variar de acuerdo con el contenido, la naturaleza y los objetivos de cada curso.

- Rúbrica de evaluación: Como elemento se propone para la evaluación de cada estrategia una serie de rúbricas referentes a aspectos característicos de cada una de ellas, y que además le permitirán al profesorado poder evaluar a profundidad el proceso de la estrategia y si cumplió con su objetivo educativo. Cada rúbrica es una recomendación y pueden variar de acuerdo al contenido del curso.
4. Cursos del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis en Bibliotecas Educativas en los que se pueden aplicar las estrategias didácticas: Este apartado fue incluido en el manual como guía y recomendación al profesorado de cada curso del énfasis en el Bachillerato y la Licenciatura para que pueda visualizar en qué cursos pueden aplicar las estrategias propuestas.
 5. Referencias bibliográficas: Se recopilaron en este apartado las fuentes documentales utilizadas para la realización de este manual.

5.3. Validación de la guía docente con profesores de los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas (objetivo específico 2.3 de la investigación)

La validación de esta guía se logró gracias a la revisión hecha por el personal docente de la EBCI y la FE, en total se envió el manual a 5 docentes, estos realizaron observaciones directamente en el documento (el manual enviado en PDF) y además llenaron un formulario de validación, el cual contenía una serie de criterios y espacio para más observaciones. Dichas observaciones de los profesores fueron atendidas en el manual cuando fue pertinente. Además, como producto de dicha revisión y principalmente de la retroalimentación obtenida del formulario de validación se obtuvieron, a manera general, los siguientes aciertos y desaciertos:

Aciertos:

- El manual presenta una definición clara de cada una de las estrategias que se presentan, lo que permite al lector comprender lo que se está aplicando.

- Se presenta una descripción clara de cada una de las estrategias contenidas en la guía, dicha descripción donde posibilita visualizar el proceso de desarrollo de la estrategia en sus diferentes fases.
- Las estrategias didácticas cuentan con un ejemplo el cual permite al profesor guiarse al momento de desarrollar la estrategia didáctica presentada en la guía.
- El manual se presenta de forma ordenada de forma comprensible para el lector, presenta un diseño gráfico atractivo y se encuentra en un formato accesible (PDF).
- Se presenta un cuadro en el cual se indica en qué cursos es posible aplicar las estrategias didácticas planteadas; la aplicación de dichas estrategias tal y como aparece en la guía resulta ser una opción favorable para lograr aumentar las situaciones de aprendizaje experiencial dentro de los cursos de bibliotecología.
- Según lo indicado por los 3 profesores a los cuales se envió el manual para su validación, este logra cumplir con el objetivo para el que fue planteado, “apoyar al docente en la inclusión de experiencias prácticas en entornos reales por medio de estrategias didácticas que integren la teoría con la práctica (...)”.

Desaciertos:

- En un inicio el manual de apoyo al docente no contaba con la cantidad suficiente de enlaces para consultar material de apoyo, pero se agregaron más recursos.
- Pese a que el ejemplo presentado en cada una de las estrategias didácticas lograr mostrar con funciona o se ejecuta la estrategia podría ser necesario dar más ejemplos, pero se decidió dejar solamente uno debido a lo complejo de estos y que a su vez estaban enfocados en varios cursos, por lo que es más fácil visualizarlos desde varias temáticas.
- Uno de los cambios más grandes en el manual fue el apartado de “evaluación” en donde se presentaba una plantilla la cual contenía aspectos básicos para realizar la estrategia didáctica respectiva. Luego de la revisión de los profesores se concluyó que dicha plantilla no lograba evaluar por lo que se decidió realizar una tabla con diferentes rubros de

evaluación específicos para cada estrategia y una escala de cumplimiento que va de 0 a 5, donde 0 significa el cumplimiento más bajo y 5 el máximo cumplimiento. La plantilla que no lograba el objetivo de evaluar la estrategia fue reubicada en el apartado de “plantilla de apoyo”.

Capítulo VI

Conclusiones y recomendaciones

Este capítulo se presenta como un apartado final en el cual se presentarán las conclusiones encontradas a lo largo de esta investigación tanto como en el desarrollo de los objetivos del diagnóstico como durante el proceso de completar los objetivos de la propuesta. Se incluyen además recomendaciones derivadas de las mismas conclusiones.

6.1. Conclusiones

Finalmente considerando lo que se encontró con respecto a que los programas de cursos no cuentan con todos los elementos, o los presenta de forma muy general según lo presentado por la Vicerrectoría de Docencia y el CEA (Anexo 3) conforme al formato y elementos necesarios en los programas de curso, lo que evidencia una falta de normalización que provoca confusión para el estudiantado, como también la sincronización entre funcionarios y profesores que imparten los cursos.

Por consiguiente, se encontraron incongruencias entre las resoluciones y lo indicado en los programas de curso del énfasis de Bibliotecas educativas 2019. Según los programas de curso 2019 indican que 15 tienen una naturaleza teórico-práctica y 4 teóricos, sin embargo, en las resoluciones de estos programas Bachillerato Resolución VD-R-10536-2018 y para la Licenciatura Resolución VD-R-10017-2018, se observan 12 cursos de teórico-prácticos y 8 teóricos.

Así pues, se pudo determinar que existe un desbalance entre la teoría y la práctica en los cursos que se indicaron en los programas que son teórico-prácticos. Por ejemplo, se encontraron 15 de 20 programas que indicaron son teórico-prácticos, sin embargo, las actividades y estrategias analizadas propuestas en ellos, son en su mayoría referentes a la búsqueda y análisis de la información, por lo tanto, las actividades que permiten el aprendizaje experiencial permiten la práctica de la teoría y además exponen al estudiantado a una experiencia en el entorno profesional, se encuentran muy poco mencionadas en

estos programas. Lo que quiere demostrar que hay una prevalencia de las actividades que desarrollan la teoría sobre aquellas que la ponen en práctica.

Además de lo expuesto, se determinó que el trabajo práctico, talleres, trabajo de campo y estudio de casos eran las estrategias que más permiten la vinculación teoría práctica en entornos reales. En este sentido se consideran que las estrategias didácticas analizadas generan experiencia, pero al mismo tiempo se analizó que algunas estrategias no requieren práctica fuera de la clase, pero generan experiencia, por ejemplo, el estudio de caso. En cuanto a estas estrategias, son importantes ya que no necesariamente hay que salir del aula para aplicarlas, lo que permitiría un refuerzo de la vinculación teoría-práctica sin salir del aula, por lo que solventan posibles limitaciones, por ejemplo, en cuanto al horario.

Por ende, se recalca que los conocimientos teóricos sí fueron de utilidad en la vida profesional del estudiantado, pero no fueron suficiente la cantidad de temas sobre la realidad laboral, siendo así, que el trabajo de campo es lo más cercano a lo que el estudiante va a experimentar en la realidad.

En líneas generales, en cuanto a la opinión del profesorado estudiado, se presenta una incongruencia sobre que sí son necesarias las prácticas en ambientes laborales, respecto a que indican que no las aplican, esto debido a limitaciones con las que se encuentran al tratar de llevarlas a cabo, por ejemplo a lo que se enfrentan con mayor frecuencia es el horario de los cursos, de mano al horario de cierres de la mayoría de instituciones, bibliotecas o Unidades de información, por ello el docente depende de la intención del estudiante incluso, para que haga uso de su tiempo personal si quiere participar de la situación de práctica.

Así pues, se encontraron dificultades en cuanto al acceso de los programas de los cursos de servicios de la Facultad de Educación, la EBCI a pesar de contar con estos cursos en el currículum y plan de estudios para el énfasis de Bibliotecas Educativas, no cuentan con los programas de estos.

En conclusión, un aspecto que se reflejó en esta investigación es que a pesar de que los cursos de servicios impartidos en la Facultad de Educación proveen de una gran mayoría de situaciones de aprendizaje experiencial prácticas, también son los cursos donde más dificultades enfrentan, es decir, a pesar de que estos cursos son parte del currículum del énfasis de Bibliotecas Educativas, el estudiante de Bibliotecología se siente invisible y poco escuchado en los cursos. Incluso el profesorado entrevistado llegó a afirmar que no han planeado una adecuación en los materiales didácticos ni en la planeación de clase.

Finalmente, se evidencio que los conocimientos que ha adquirido el estudiantado durante su proceso de formación le han sido de utilidad en su vida laboral, sin embargo, en lo que respecta a los temas relacionados a la realidad laboral no han sido suficientes, es decir, la teoría y la práctica que han recibido en su formación les han sido de ayuda para cumplir con sus tareas, sin embargo, los conocimientos que tenían no los preparó para la experiencia en el contexto real.

Ahora bien, se halló en esta investigación que con respecto a las experiencias donde el estudiante pudo poner en práctica su conocimiento, las obtuvieron de los cursos que pertenecen a la “Sección de Tratamiento de la Información del Bachillerato”, lo que ha dejado al estudiantado con grandes necesidades de situaciones de aprendizaje experiencial en otras áreas; incluso se refirieron directamente a los cursos de procesamiento técnico como su única experiencia de una labor real, existe una desnivelación entre los cursos en cuanto a las oportunidades de brindar experiencias prácticas, los estudiantes tienen vacíos en su formación.

En consecuencia, se identificó la necesidad del estudiantado por comprender y conocer la realidad del campo laboral, es decir, el estudiantado quiere conocer el campo laboral para estar preparado y responder con mayor efectividad a las necesidades que podrá tener su puesto.

En resumen, se puede evidenciar por parte del estudiantado, las estrategias vistas y desarrolladas en clases son importantes, sin embargo, destacan que no fueron lo suficientemente prácticas, y que algunas eran repetitivas, por lo que no encontraban la relación con el ambiente laboral. Todo esto de alguna forma interfiere en el aprendizaje del estudiante, y si bien en su momento de clase se desarrollaron otras estrategias se destaca la falta de involucración en los espacios reales, donde puedan conocer otros ambientes que no sean encontrados dentro del salón de clases.

Para concluir, además de analizar las perspectivas del estudiantado y el profesorado como parte del proceso de aprendizaje y formación en el énfasis, es necesario también analizar el papel de los empleadores directamente en el campo laboral, esto, para conocer la opinión de los empleadores con respecto a lo que requieran de los futuros profesionales en Bibliotecología, así como los diferentes contextos laborales que pueda experimentar el estudiantado.

6.2. Recomendaciones

6.2.1. Profesorado de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información

Reforzar la vinculación de la teoría con la práctica con estrategias didácticas, que desarrollen la teoría mediante una metodología práctica, tal como el trabajo de campo, talleres, trabajo práctico y estudio de casos, ya que, según lo arrojado en esta investigación, por parte del estudiantado y el profesorado, en estas podemos encontrar más experiencias de prácticas en entornos reales.

Por ejemplo, a nivel de Bachillerato, mediante los cursos “BI-4002 Redes y Sistemas de Bibliotecas Educativas y BI-1005 Estudio y formación de usuario”, se podría solicitar al estudiante, mediante la estrategia de trabajo de campo, que haga una investigación del funcionamiento de una red de bibliotecas educativas mediante la cual escogerá la institución que le sea de más conveniencia y con base en ella realice y aplique un estudio de usuarios con el fin de determinar la

calidad, la situación o el funcionamiento de la red según lo que ha aprendido de las redes de Bibliotecas Educativas.

De igual forma, con respecto a la Licenciatura, en el curso “BI-5017 Mercadeo de servicios y productos para Unidades de Información Educativas” con “BI-5019 Necesidades de información de poblaciones especiales en las Unidades de Información Educativas”. Mediante el trabajo práctico y el estudio de caso, el estudiantado podrá realizar un estudio a una institución de su elección y basado en ello realizará un plan de mercadeo que incluya las necesidades de información de alguna población de las que tenga evidencias obtenidas de la investigación como una de las partes a completar dentro del ciclo de resolución del estudio de caso.

Se recomienda, además, brindar una explicación y ser más claro para con el estudiantado, sobre el por qué se están implementando las estrategias en el curso, cuál es su impacto y su objetivo en la relación de la teoría con la práctica. Para que el estudiantado pueda percibir y relacionar los contenidos teóricos a la realidad laboral a la que se enfrentará.

Fomentar la integración entre los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas para que el estudiantado pueda asimilar el proceso formativo de una forma más integral y poder generar relaciones entre los cursos y pueda tener una visión más amplia de toda la labor o las tareas que puede cumplir en la profesión.

6.2.2. Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información

Normalizar los programas de cursos tanto de la EBCI como los de FE, con el fin de que todos tengan la misma estructura y le permita al estudiantado conocer más sobre el curso, sus apartados, y actividades (cabe destacar que esta labor ya se está empezando a trabajar por parte de la Comisión de Docencia). Por ejemplo, considerando lo expuesto, es importante que en la metodología de los programas de cursos se realicen las modificaciones para tener un mayor balance entre la teoría y práctica, haciendo excepciones de los cursos que son solo teóricos, nivelando así la cantidad de prácticas.

Mayor comunicación de la Escuela de Bibliotecología con la Facultad de Educación se recomienda considerar unir más a la Escuela de Bibliotecología con la Facultad de Educación para que exista una mayor comunicación entre el profesorado y administrativos de las escuelas involucradas en el énfasis de Bibliotecas Educativas, para que la EBCI pueda observar o vigilar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes con respecto a las otras escuelas donde se imparten los cursos de servicios.

Fomentar la aplicación de las experiencias prácticas en las diferentes secciones de la EBCI según sus posibilidades, utilizando como base la experiencia construida desde la “Sección de Tratamiento de la Información del Bachillerato”.

Desarrollar un mayor balance de teoría y práctica en los cursos para que las estrategias didácticas y las actividades prácticas planteadas en los cursos correspondan a la naturaleza de ellos, es decir si el curso es teórico-práctico se debe reflejar la práctica o los espacios donde el estudiantado pueda experimentar la teoría.

Considerar un mayor uso de actividades o estrategias tales como los campamentos, microclases (que se realiza con más frecuencia en los cursos de servicio) o prácticas profesionales, además seguir desarrollando el Library Camp, realizado en 2019, como un complemento extracurricular en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Se recomienda la divulgación de más manuales de estrategias didácticas para los docentes, siguiendo la línea del manual producido en este proyecto, ya que estos pueden permitirles a los docentes comprender y crear relaciones entre estrategias para que sea posible combinarlas, conocer su propósito, con ello ampliar el proceso de aprendizaje del estudiantado y apoyar así el planeamiento de los programas de curso, aunado a su utilidad respecto a la experiencia de entornos reales mediante estrategias didácticas. Además, se puede obtener la posibilidad de que el profesorado pueda presentarle las estrategias didácticas a

sus estudiantes mediante un aprendizaje más integral y se justifique la razón por la cual se aplican.

Finalmente, como valor agregado a este proyecto, se sugiere que esta investigación pueda servir de base para continuar con un enfoque de mayor acercamiento de consulta a los empleadores y sus perspectivas, y así poder obtener todos los puntos de vista involucrados en el proceso de formación del estudiantado, siendo que son los empleadores quienes definen el perfil de lo que requiere un bibliotecólogo para desempeñarse en los distintos espacios laborales afines.

Referencias bibliográficas

- Acosta S., Fuenmayor A. y Sánchez A. (2017). El trabajo de campo como estrategia didáctica para el aprendizaje de la zoología. *Omnia*, 23(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/737/73753475006/html/index.html>
- Aguado Terrón, J. M. (2004). *Introducción a las Teorías de la Información y la Comunicación*. Universidad de Murcia. Recuperado de [https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20\(20\)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf](https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20(20)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf)
- Alcoba González, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (15),93-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3972903>
- Alfaro Pizarro, K. T., Badilla Córdoba, L. D., Gutiérrez Rojas, M. P., Marengo Fernández, A. N., Meza Guzmán, J. C. y Umaña Rojas, E. V. (2012). *Diagnóstico curricular de los cursos del bachillerato en sus dos énfasis y de la licenciatura de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información: Propuesta de competencias para la Sección de Administración y Sistemas de Información*. (Seminario de Licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Alfaro Valverde, A. y Badilla Vargas, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, (10), 81-146. Recuperado de <https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/EI%20taller%20pedagogico%20una%20herramienta%20didactica.pdf>
- Álvarez, C. (2012). Los principios de procedimiento en el diseño curricular: clave de mejora de las relaciones teoría-práctica en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (10), 21-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124841003.pdf>
- Álvarez Álvarez, C. (2013). ¿Puede superar el profesorado la quiebra teoría-práctica? Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 109-127. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128238007>
- Álvarez Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13236858011.pdf>
- American Field Service (AFS). Intercultural Programs. (2014). *Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb ...para AFS & amigos*. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/wocass3/telligent.evolution.components.attachments/13/1637/00/00/00/00/65/12/Kolb%27s+Experiential+Learning+Cycle+for+AFS+%26+Friends_ESP.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJC2S635RRRB3EOPQ&Expires=1602876068&Signature=2yhSUK%2bfN1%2fG1%2fkxcWY2jlihrIU%3d
- Aponte Rojas, A., Aguilar González, R., y Sánchez, I. A. (2013). Trabajos prácticos en microescala como estrategia didáctica en cursos de química de educación media. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 177-195. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000200008

- Arakaki, M. y de la Vega, A. (2011). *Prácticas profesionales en los planes de estudio de bibliotecología y ciencias de la información: un panorama latinoamericano. IFLA 2011: World library and information congress: 77th IFLA General Conference and Assembly*. Recuperado de <https://www.ifla.org/past-wlic/2011/110-arakaki-es.pdf>
- Aranda Barradas, J. S. y Salgado Manjarrez, E. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*, 5(26), 25-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421475003>
- Arias Cabrerías, N. (2019). *Visitas guiadas y su influencia en el aprendizaje del área de historia, geografía y economía en los alumnos de primer grado de educación secundaria de la I.E.S "Nuestra Señora del Carmen" Ilave – 2017* (Maestría). Universidad César Vallejo. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34024/arias_cn.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arias Tencio, F. (2016). Propuesta de un curso teórico - práctico para la formación inicial de profesores de matemáticas: posible entorno de aprendizaje. *Paradigma*, 37(1), 181-210. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512016000100010
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta moebio*, 59, 221-234. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n59/0717-554X-cmoebio-59-00221.pdf>
- Arnt, A. B. C. (2010). *Clases Prácticas en el Curso de Ingeniería de Materiales. Formación universitaria*, 3(4), 41-46. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000400005
- Ascencio Peralta, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55146042006.pdf>
- Bolaños Cubero, C. (2015). Aspectos por considerar al elaborar propuestas de modificación parcial o integral de planes de estudio y para creación de carreras. *Programa de Desarrollo Curricular del Centro de Evaluación Académica (CEA)*. Recuperado de <http://www.cea.ucr.ac.cr/media/diea/Modificaciones-a-planes-propues.pdf>
- Bolaños Cubero, C. (2016). Orientaciones para elaborar el programa sintético de una unidad de aprendizaje. *Programa de Desarrollo Curricular del Centro de Evaluación Académica (CEA)*. Recuperado de <http://www.cea.ucr.ac.cr/media/diea/publicaciones/orientacion-elaborar-aprendizaje.pdf>
- Bolívar Botía, A. (2000). El currículum como un ámbito de estudio. En Juan Manuel Escudero Muñoz (coordinador), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (p. 23-44). España: Síntesis.
- Borgobello, Ana, Peralta, Nadia, y Roselli, Nestor. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada: qualitative and quantitative analysis in two disciplines taught and two

- classes types. *Liberabit*, 16(1), 07-16. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100002&lng=es&tlng=es.
- Calderón, M. L. y González García, V. (2012). *Guía para elaborar programas de cursos en la Universidad de Costa Rica*. Recuperado de http://www.cea.ucr.ac.cr/media/diea/guia_programas_cursos.pdf
- Calvo Sánchez, L. (2015). Desarrollo de guías didácticas con herramientas colaborativas para cursos de bibliotecología y ciencias de la información. *E-Ciencias De La Información*, 5(1), 1-19. doi: <https://doi.org/10.15517/eci.v5i1.17615>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (10), 6-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R. y Donaldo Camos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). *Aten Primaria*, 31 (9), 592-600. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/82474689.pdf>
- Cerda, H. (1991). *Capítulo 7: Medios, Instrumento, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información*. Recuperado de <https://docplayer.es/9381084-Capitulo-7-medios-instrumentos-tecnicas-y-metodos-en-la-recoleccion-de-datos-e-informacion.html>
- Chacón Alvarado, L. (1991). Estudios de Usuarios Revisión de Literatura. *Bibliotecas*. 4(1), 23-27. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/bibliotecas/article/view/753/683>
- Chavarría Mojica, A., Gamboa Lizano, C., León Acuña, A., Mena Hernández, A. L., Quesada Fernández, G. y Venegas Rodríguez, Y. (2012). *Diagnóstico curricular de los cursos del bachillerato en sus dos énfasis y de la licenciatura de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información: propuesta de competencias para la Sección de Servicios y productos*. (Seminario de Licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Clemente Linuesa, M. (2007). La complejidad de las relaciones Teoría-Práctica en Educación. *Universidad de Salamanca*, (19), 25-46. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3235/3260>
- Clerici, C., Lucca, L. y De Brabandere, M. (2016). *Didáctica de la práctica: experiencias de microclases en el marco de la formación docente inicial*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/311296477_Didactica_de_la_Practica_Experiencias_de_microclases_en_el_marco_de_la_formacion_docente_inicial
- Colén Riau, M. T. y Castro González, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 59-79. de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/58048/35564>

- Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa. (s.f.). *Manual de estrategias didácticas*. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/02/manual-estrategias-didacticas.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (CNEC). (2020). *Marco curricular y bases curriculares*. Recuperado de <https://www.cned.cl/marco-curricular-y-bases-curriculares>
- Consejo Universitario (2014). Reglamento Específico del Programa de Voluntariado Estudiantil de la Universidad de Costa Rica. *Gaceta Universitaria*, San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://feucr.ucr.ac.cr/sites/default/files/2016-10/a08-2014.pdf>
- Consejo Universitario. (2001). Reglamento de Régimen Académico Estudiantil. *Gaceta Universitaria*, San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado de https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_estudiantil.pdf
- Consejo Universitario. (1976). Convenio para unificar la definición de crédito en la educación superior de Costa Rica. *Gaceta Universitaria*, San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado de https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/definicion_credito.pdf
- Córdoba González, S. (2019). La Regionalización y la Educación Bibliotecológica Universitarias en Costa Rica: ¿Una coincidencia o un Cincuentenario Convenido?. *E-Ciencias de la Información*, 9 (1). doi: <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.35419>
- De la Torre, S. y Barrios, O. (2002). Estrategias didácticas innovadoras; Recursos para la innovación y el cambio. *Contextos educativos*, (3). 391-392. Recuperado de: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/resenas/estrategias_didacticas_inovadoras.pdf
- Del Río, M. F., Lagos, C., y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 149-166. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100008
- Del Valle Uanini, M. y Martino, A. G. (2016). La institucionalización de la unidad pedagógica de 1° y 2° grado en la provincia de Córdoba. Condiciones previas y desafíos a futuro. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*. (50), 91-109. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/185/18552439001.pdf>
- Delgado Fernández, M. y Solano González, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058027.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas G. (1999.) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación constructivista*. McGraw Hill, México, Recuperado de <https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf
- Dirección de Educación Primaria. (2017). *Currículo Nacional*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/cartilla-planificacion-curricular.pdf>
- Dirección General de Educación Básica Regular. (2019). *La planificación en la educación inicial*. Recuperado de <http://www.drec.gob.pe/wp-content/uploads/2017/05/la-planificacion-en-la-educacion-inicial-guia-orientaciones.pdf>
- Diputación Foral de Bizkaia y Centro Territorial de Información Juvenil. (2006). *Voluntariado. Echar una mano*. Recuperado de <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/responsa/ble1.dir/responsable1.pdf>
- Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información. (s.f.a.). *Perfil profesional de la carrera de Bachillerato en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas*. Recuperado de http://ebci.ucr.ac.cr/sites/default/files/descargables/perfil_profesional_bbbe_0.pdf
- Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información. (s.f.b.). *Licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información*. Objetivos. Recuperado de <http://ebci.ucr.ac.cr/carreras/licenciatura-en-bibliotecologia-y-ciencias-de-la-informacion>
- Elgueta Rosas, M. F., y Palma González, E. E. (2014). Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la facultad de derecho. *Revista Chilena de Derecho*, 4(3), 907-924. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1770/177033389006.pdf>
- Llorens-Largo F., Gallego-Durán F. J., Villagrà-Arnedo C. J., Compañ-Rosique P., Satorre-Cuerda R. y Molina-Carmona R. (2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. *VAEP-RITA*, 4(1), 25-32. Recuperado de <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/676/1/201603-uploads-VAEP-RITA.2016.V4.N1.A4.pdf>
- Fernández Macas, H. y Iglesias León, C.M. (2016). Análisis de la integración de teoría y la práctica de la disciplina de administración de operaciones en la formación de administradores de empresas, reflexión desde lo académico y laboral. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 50-58. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus07116.pdf>
- Flores Alejandro, M. (2013). Estrategias didácticas para un aprendizaje constructivista en la enseñanza de las matemáticas en los niños y niñas de nivel primaria. *Perspectivas docentes*, (52), 43-58. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349169>
- Flores Flores J., Ávila Ávila J., Rojas Jara C., Sáez González F., Acosta Trujillo R., Díaz Larenas C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

- Flores, J., Caballero Sahelices, M. C. y Moreira, M. A. (2009). El laboratorio en la enseñanza de las ciencias: Una visión integral en este complejo ambiente de aprendizaje. *Revista de Investigación*, 33(68), 75-111. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142009000300005
- Freixa Niella, M., Novella Cámara A. M y Pérez-Escoda N. (2012). *Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorecen el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16522.pdf>
- Funes Neira, C. (2017). Tendencias en Bibliotecología y Ciencias de la Información: una mirada para el rediseño curricular. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, (100), 1-71. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/31566/1/Serie%20100%202017%202.ed..pdf>
- Galdeano Bienzobas, C. y Valiente Barderas, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación química*, 21(1), 28-32. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2010000100004&lng=es&tlng=es
- García Contreras, G. A. y Ladino Ospina, Y. (2008). Desarrollo de competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación. *Studiositas* 3(3): 7-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3717381.pdf>
- Gibaja, V. (2013). El bibliotecario como profesional de la información: horizontes laborales más allá de la biblioteca. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (29), 49-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263030849004>
- González Ballesteros, M., Fernández Lozano, P. y Del Pozo, R. M. (2008). Las actividades prácticas como instrumento para el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 141-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418813009.pdf>
- Gómez Pawelek, J. (s.f.). *El aprendizaje experiencial*. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf
- Gómez, L. F. (2000). De la teoría general a la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Sinéctica*, (17), 39-51. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817933006.pdf>
- González, S. L. (2011). El trabajo de campo desde la perspectiva del docente. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. (1), 76-93. Recuperado de <http://ve.scielo.org/pdf/sp/v12n1/art05.pdf>
- Gregorio Cano, A. y Casas Agudo, D. (2014). La planificación de la actividad docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Traducción y Derecho. *Historia y Comunicación Social*, 19, 525-538. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44982/42353>
- Guerrero Murillo, J. (2013). *Aprendizaje cooperativo: La técnica del juego-concurso*. Universidad de la Rioja. (Tesis de maestría). Universidad de la Rioja, España Recuperado de <https://fddocuments.es/document/aprendizaje-cooperativo-la-tecnica-del-juego-concurso.html>

- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, (66), 1-4. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520908023.pdf>
- Flechsig, K. H. y Schiefelbein, E. [Editores]. (2003). *Veinte Modelos Didácticos para América Latina. Organización de los Estados Americanos, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo: Interamer Digital*. Recuperado de <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9016/txt749.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández Infante, R. C. y Infante Miranda, M. E. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y Educadores*, 20(1),27-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83449754002.pdf>
- Hernández-Millán, G., Irazoque-Palazuelos G. y López-Villa, N. (2012). *¿Cómo diversificar los trabajos prácticos? Un experimento ilustrativo y un ejercicio práctico como ejemplos*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2012000500003
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México, México, McGraw Hill Education, sexta edición. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2012000500003
- Isaza Restrepo, A. (2005). *Clases magistrales versus actividades participativas en el pregrado de medicina: de la teoría a la evidencia*. *Revista de Estudios Sociales*, (20), 83-91. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2005000100006
- Jiménez Yáñez, C. E., Martínez Soto, Y., Rodríguez Domínguez, N. A. y Padilla Hacedora, G. Y. (2014). *Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes*. Universidad Autónoma de Baja California, México. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277957400_Aprender_a_hacer_la_importancia_de_las_practicas_profesionales_docentes
- Kerlinger, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Leal Carretero, F. (2013). Acerca de la teoría. *Espiral*, 20 (57). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v20n57/v20n57a1.pdf>
- López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56),139-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- López Rúa, A. M. y Tamayo Alzate, Ó. E. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(1),145-166. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129256008.pdf>
- Martelo; R. J., Villabona, N., Jimenez-Pitre; I. (2017). Guía metodológica para definir el perfil profesional de programas académicos mediante la herramienta àbaco de Régnier. *Formación Universitaria*, 10 (1). 15-24. doi 10.4067/S0718-50062017000100003
- Martínez Arellano, F. F. y Ríos Ortega, J. (2012). Vinculación teoría-práctica en la educación bibliotecológica en América Latina y el Caribe. *World*

- Library and Information Congress. 78th IFLA General Conference and Assembly. IFLA, Helsinki. Recuperado de <https://www.ifla.org/past-wlic/2012/213-arellano-es.pdf>*
- Martínez-Otero, V. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Editorial CCS.
- Martín Moreno, C. (2007). Metodología de la Investigación en Estudios de Usuarios. *Revista General de Información y Documentación*. Vol. 17 (2), 129-149. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2550844>
- Masís Rojas, R. (2007). *Propuesta para la incorporación de los temas transversales de la educación costarricense en el plan de estudios del Bachillerato en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Massísimo, A. y De Boado, S. (2002). Evaluación de Colecciones en las Bibliotecas Universitarias (I). Métodos Basados en el Estudio de la Colección. *Anales de Documentación* (5), 245-272. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/3768/3/AD5%20%282002%29%20p%20245-272.pdf>
- Melo Herrera, M. P. y Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(66), 41-63. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300004
- Menéndez, B. (2008). Métodos y Estrategias Didácticas en el proceso de Enseñanza. *Revista Ciencia UNEMI*, 1(1), 16-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210308>
- Meza Morales, J. L. (2012). *Diseño y desarrollo curricular*. Red Tercer Milenio, Estado de México, México. Recuperado de http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Diseno_y_desarrollo_curricular.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2019). *Lineamientos para la ejecución de la práctica profesional*. Recuperado de http://www.detce.mep.go.cr/sites/all/files/detce_mep_go_cr/adjuntos/lineamientos_ejecucion_prac_prof_2019_0.pdf
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (s.f.) *La unidad pedagógica: cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños*. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad%20pedagogica%20Fasciculo%201.pdf>
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Rev Med Hered*, 20 (3), 119-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>
- Molina, M. C., Pérez, M. A., Correa, S. (1987). El perfil profesional del bibliotecólogo en Colombia (Extracto). *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 10 (2). 89-158. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762005000100006

- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, Guía didáctica*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Mora, A. I. (1996). *Relación de los contenidos programáticos con las necesidades del mercado laboral* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Mora Vargas, A. I. (2001). Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura. *Revista Educación*, 25(2), 147-156. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025213.pdf>
- Mora Vargas, A. I. y Gallardo Álvarez, I. (2005). Hacia la redefinición del crédito académico en la universidad de costa rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, (5)2, 1-30. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28099350_Hacia_la_redefinicion_del_credito_academico_en_la_Universidad_de_Costa_Rica
- Morell Moll, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Alicante, Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación: Gráficas Alcoy: Editorial Marfil. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13072/1/C%c3%93MO%20PODEMOS%201%c2%aa%20PARTE.pdf>
- Orellana Guevara, C. (2017). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias De La Información*, 7(1), 1-23. doi: <https://doi.org/10.15517/eci.v7i1.27241>
- Paim, Aramasi Silva, Iappe, Nadine Thauana, y Rocha, Daniele Laís Brandalize. (2015). Métodos de enseñanza utilizados por docentes del curso de enfermería: enfoque en la metodología de investigación. *Enfermería Global*, 14(37), 136-152. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412015000100007&lng=es&tlng=es
- Parra F., K. N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Parra Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Servicio Nacional de aprendizaje SENA: Medellín, Colombia. Recuperado de <https://www.ucn.edu.co/Biblioteca%20Institucional%20Cemav/AyudaDI/recursos/ManualEstrategiasEnsenanzaAprendizaje.pdf>
- Parral, C. A. (14 de noviembre, 2015). Valiosa colección mexicana estará al alcance de investigadores. *Portal de la Investigación*. Recuperado de <https://invv.ucr.ac.cr/es/noticias/valiosa-coleccion-mexicana-estara-al-alcance-de-investigadores>
- Pelta Resano, R. (2013). *Design Thinking. Tendencias en la teoría y la metodología del diseño*. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- Pérez Espinoza, R. I. (2016). *Dinámicas en el fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del noveno año de educación general básica del "Colegio Sucre", Quito, en el año escolar 2014-2015*. (Licenciatura en Ciencias de la Educación). Universidad Central del Ecuador. Recuperado de

<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12080/1/T-UCE-0010-157.pdf>

- Pérez Lledo, J. A. (2007): "Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho", *Academia. Revista de enseñanza del Derecho*, 9. pp. 85-189. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3742389>
- Pérez, D. y Martínez Torregrosa, J. (2005). *¿Para qué y cómo evaluar? La evaluación como instrumento de regulación y mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje*. En Daniel Gil- Pérez, Beatriz Macedo, Joaquín Martínez Torregrosa, Carlos Sifredo, Pablo Valdés, Amparo Vilches (editores), *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años (Cap. 8, 159-182)*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/291957138_Para_que_y_como_evaluar_La_evaluacion_como_instrumento_de_regulacion_y_mejora_del_proceso_de_ensenanzaaprendizaje
- Pérez Quintero, J. F. (2018). El estudio de casos como práctica de escritura en el contexto universitario. *Educere*, 22(71). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002008/html/index.html>
- Periam Daltom, J. (1950). *La formación Profesional del Bibliotecario*. París, Francia: Firmin Didot. UNESCO. [Traducido por Elvira A. Lerena Martínez]. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131694>
- Plazas Millán, C. C. (2018). *Las tareas extra-clase y sus efectos en el aprendizaje autónomo*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Libre, Bogotá. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15808/Las%20tareas%20extraclase%20y%20sus%20efectos%20en%20el%20aprendizaje%20aut%C3%B3nomo%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Porlán Ariza, R. (1987). El maestro como investigador en el aula: Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, 1, 63-70. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9433/8216>
- Quezada, L., Grundmann, G., Expósito Verdejo, M. y Valdez, L. (2001). *Preparación y ejecución de talleres de capacitación: una guía práctica*. Recuperado de <https://evalparticipativa.files.wordpress.com/2019/05/20.-preparacion-de-talleres-de-capacitacion-guia-prc3a1ctica.pdf>
- Rama Vitale, C. (2011). *La incorporación de la práctica estudiantil en las universidades latinoamericanas como nuevo paradigma educativo*. *Universidades*, (48), 33-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199006>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología Latinoamericano*, 23(1), 9-17. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Raposo Rivas, M. y Zabalza Beraza, M. A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum. *Revista de Educación*, 354, 17-20. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_01.pdf

- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española (vigésimo tercera edición)*. Madrid: Espasa Calpe. [concepto de construir]. Recuperado de <https://dle.rae.es/construir>
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española (vigésimo tercera edición)*. Madrid: Espasa Calpe. [concepto de curso]. Recuperado de <https://dle.rae.es/curso?m=form>
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española (vigésimo tercera edición)*. Madrid: Espasa Calpe. [concepto de experiencia]. Recuperado de <https://dle.rae.es/?w=experiencia>
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española (vigésimo tercera edición)*. Madrid: Espasa Calpe. [concepto de laboratorio]. Recuperado de <https://dle.rae.es/laboratorio?m=form>
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española (vigésimo tercera edición)*. Madrid: Espasa Calpe. [concepto de practicar]. Recuperado de <https://dle.rae.es/practicar?m=form>
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española (vigésimo tercera edición)*. Madrid: Espasa Calpe. [concepto de práctico]. Recuperado de <https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico>
- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española (vigésimo tercera edición)*. Madrid: Espasa Calpe. [concepto de teoría]. Recuperado de <https://dle.rae.es/te%C3%B3rico>
- Restrepo-Abondano, J. M. (2008). *Sistema de Créditos Académicos (SICA) y complemento al título (CAT) para América Latina. [PROYECTO 6X4 UEALC. INFORME FINAL Universidad del Rosario, Colombia]*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/304014609_Sistema_de_Creditos_Academicos_SICA_y_complemento_al_titulo_CAT_para_America_Latina
- Ríos Ortega, J. (2008). *Didáctica de la Bibliotecología: Teoría y principios desde la enseñanza de la ciencia*. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://132.248.242.6/~publica/conmutarl.php%3Farch%3D1%26idx%3D196&ved=2ahUKEwi6ps-fyPXbAhWvr1kKHZwpDMQQFjAAegQIABAB&usg=AOvVaw1Xopt8NRDf_FHlg5GczyRj
- Robles Lozoya, N., Maldonado Iglesias, M, G., Gallegos Cereceres. V.M. (2012). *Las prácticas profesionales como estrategia para contribuir al desarrollo de la formación académica Caso: Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. Recuperado de <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/05/Ponencia%2088-UACH.pdf>
- Rodríguez-Pérez, S. y Arnáiz, C. (2014). Conectando la teoría con la práctica en asignaturas de ingeniería química. *Formación universitaria*, 7(1), 23-30. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062014000100004
- Rueda Rodríguez, A. (2014). Las prácticas profesionales y las pasantías desde la legislación comparada. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 19, 111-132. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rlds/n19/1870-4670-rlds-19-00111.pdf>

- Salcedo Galvis, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, XXXII (91), 113-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549007.pdf>
- Salinas Fernández, B. y Cotillas Alandí, C. (2005). *Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea. Principios para su diseño*. Servei de Formació Permanent de la Universitat de València. Recuperado de [https://www.uv.es/ees/\(GUIA%20DOCENTE\).pdf](https://www.uv.es/ees/(GUIA%20DOCENTE).pdf)
- Sánchez de Mantrana, M. (2005). El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios. *Educere*, 9(30), 345-357. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300010
- Sánchez Sánchez, I. (2015). *Cronograma de Actividades*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/16696/LECT128.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez Vásquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. México: Siglo veintiuno editores
- Sandí Sandí, M.C. (2019). Cincuenta años de formar profesionales en Bibliotecología en la Universidad de Costa Rica (UCR). *E-Ciencias de la Información*, 9(1). doi: <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.35417>
- Schaub, H. y Zenke, K. G. (2001). *Diccionario Akal de Pedagogía*: Madrid, España: Ediciones Akal.
- Subdirección de Currículum y Evaluación, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica de Pregrado, Universidad Tecnológica de Chile INACAP. (2017). *Manual de Actividades de Enseñanza- Aprendizaje: Orientaciones para su selección, diseño e implementación*. Santiago, Chile: Ediciones INACAP. Recuperado de <http://www.inacap.cl/web/documentos/manuales-estrategias-actualizacion-2019/manual-de-actividades-version-digital.pdf>
- Subdirección de Currículum y Evaluación, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica de Pregrado, Universidad Tecnológica de Chile INACAP. (2018). *Manual de Técnicas Didácticas: Orientaciones para su selección*. Santiago, Chile: Ediciones INACAP. Recuperado de http://www.inacap.cl/web/2018/documentos/Manual_tecnicas_didacticas_digital.pdf
- Steinbeck, R. (2011). El «design thinking» como estrategia de creatividad en la distancia. *Comunicar*, XIX(37), 27-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15820024004>
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10 (33), pp. 269-273. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603309.pdf>
- Torres Maldonado, H. y Girón Padilla, D. A. (2009). *Didáctica general*. Primera edición. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. Recuperado de https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_09.pdf
- Tribunal Supremo de Elecciones. (TSE). (1953). *Estatuto de Servicio Civil: Ley No. 1581*. Recuperado de <https://www.tse.go.cr/pdf/normativa/estatutodeserviciocivil.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Pedagogía e Innovación

- Educativa (FPIE). (2011). *Reglamento interno para las prácticas profesionales*. Recuperado de http://pedagogia.mxl.uabc.mx/vinculacion/practicas_profesionales/ReglamentoPRACTICASPROFESIONALES_aprobado_ConsejoTecnico_08_junio_de_2011.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). (2019). *Catálogo de listas de cotejo*. https://www.uaeh.edu.mx/division_academica/educacion-media/docs/2019/listas-de-cotejo.pdf
- Universidad de Antioquia, Facultad de Medicina, Comité de Currículo. (1999). *El Microcurrículo. Proceso de Sistematización Curricular. Aspectos Conceptuales y Metodológicos*. Medellín
- Universidad de Chile, Departamento de Ciencias de la Construcción. (s.f.) *¿Qué técnicas de recolección de datos existen?* Recuperado de https://www.ucursos.cl/fau/2010/1/AO1001/12/material_docente/bajar?id_material=453755
- Universidad de Costa Rica. Escuela de Bibliotecología y Ciencia de la Información (EBCI). (2019). *Misión y visión*. Recuperado de <http://ebci.ucr.ac.cr/acerca-de-la-ebci/mision-y-vision>
- Universidad de Costa Rica. Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información (EBCI). Comisión de Autoevaluación. Universidad de Costa Rica. (2013). *Informe de autoevaluación del periodo 2007-2012*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica (Anexo 6).
- Universidad Estatal a Distancia. (2010). *Reglamento de prácticas dirigidas*. Recuperado de https://www.uned.ac.cr/academica/images/cidreb/reglamento/estudiantil/practicas_dirigidas.pdf
- Universidad Veracruzana, Departamento de Estadística. (2020). *Glosario Educación Superior*. Recuperado de http://dsia.uv.mx/cuestionario911/Material_apoyo/Glosario%20911.pdf
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M., Fernández Suárez, A.P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Vargas Bolaños, R. y Sandí Sandí, M. C. (2015). Una experiencia de colaboración entre la OET y la EBCI: la información común denominador. *E-Ciencias de la Información*, 5(1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.15517/eci.v5i1.17380>
- Vargas Leiva, M. R. (2008). *Diseño Curricular por Competencias*. México: ANFEI. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf
- Veccia, T. A. (2011). Teoría y práctica de la entrevista. Su aplicación en procesos diagnósticos. Validez y confianza del instrumento. En T. A. Veccia, *Diagnóstico de la personalidad. Desarrollos actuales y estrategias combinadas* (p. 11-40). Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Vicerrectoría de Docencia. (2018). Resolución VD-R-10536-2018. Recuperado de <http://vd.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2018/12/VD-R-10536-2018.pdf>

- Vidal Martínez, A. A. y Camarena Gómez, B. O. (2014). Retos y posibilidades de los cursos en línea a partir de una experiencia concreta. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (44), 19-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36829340002.pdf>
- Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza / aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*. 7(22), 170-176. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602206.pdf>
- Vigo Cuza, P. (2008). *Estrategia para el uso de la Simulación en la práctica docente de la asignatura Morfofisiopatología Humana I. Programa Nacional de Formación en Medicina Integral Comunitaria. Valencia. Carabobo. Curso 2006-2007.* (Tesis de Licenciatura). Escuela Nacional de Salud Pública, Venezuela. Recuperado de <https://files.sld.cu/reveducmedica/files/2010/10/11-tesis-pavel-vigo-cuza.pdf>

Apéndice 1. Matriz de análisis de los programas de cursos (Vacía)

N°	Elementos del programa de curso	Descripción	Ejemplo	Permite vincular la teoría con la práctica			Observaciones
				No	Sí	Indicador	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							

Apéndice 5. Cuestionario a estudiantes del Plan de Estudios de Bachillerato y Licenciatura, del énfasis de Bibliotecas Educativas Resolución VD-R-8997-2013, impartido desde el 2014

No. de Cuestionario _____

Este cuestionario está diseñado para recoger información y opiniones sobre la experiencia en las “situaciones de aprendizaje experiencial” que recibieron en los cursos de Bachillerato y Licenciatura en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas y las ventajas que este acercamiento a la realidad le permitió y facilitó en su realidad laboral.

Los datos obtenidos son confidenciales y con fines didácticos para ser utilizados por los estudiantes investigadores de Licenciatura para el Trabajo Final de Graduación: Análisis de la relación Teoría-Práctica dentro del proceso educativo de las carreras de Bachillerato y Licenciatura en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información (EBCI).

Entiéndase situaciones de aprendizaje experiencial: “[...] cuando un individuo se involucra en una actividad, reflexiona sobre su propia experiencia, entonces deriva el significado de la reflexión y finalmente pone en acción la percepción recién adquirida a través de un cambio en comportamiento o actitud (AFS, 2014, p. 1). Es decir, experiencias que ofrecen los cursos donde exponen y acercan al estudiante a ambientes laborales reales

Entiéndase como actividades:

Chaves (2015) expone que una actividad se debe planear siguiendo una metodología; es decir, se establece, dentro de la estrategia, [...] Son todas aquellas opciones que se proponen dentro de la estrategia y van especificando el cómo se desarrollan para poder alcanzar la intención que se pretende (Orellana Guevara, 2017, p. 9).

Las estrategias o técnicas en las cuales se pueden encontrar estas actividades de aprendizaje son “lecciones o clases lectivas, discusiones en clase, trabajos prácticos o laboratorios, prácticas en bibliotecas, cursillos, mesas redondas y simposios, problemas y casos, seminarios, elaboración de monografías y bibliografías, entrevistas y visitas” (Ríos Ortega, 2008, p. 174).

Debe realizar el cuestionario con lapicero negro o azul, preferible el uso de letra clara y legible. Podrá encontrar dos tipos de preguntas: cerradas, para estas debe marcar con X la respuesta que crea conveniente, y con respecto a las abiertas debe responder lo que se le solicita.

I PARTE. INFORMACIÓN GENERAL

Sexo: _____

Edad: _____

Carrera: () Bachillerato con énfasis en Bibliotecas Educativas

() Licenciatura con énfasis en Bibliotecas Educativas

II PARTE. SOBRE LA METODOLOGÍA DEL CURSO

1. ¿Las actividades de aprendizaje realizadas en los cursos de Bachillerato y/o Licenciatura estaban relacionadas con su realidad laboral?



1. Sí () 2. No ()

2. ¿Qué tan pertinentes fueron las estrategias de aprendizaje de los cursos de Bachillerato y/o Licenciatura para su formación profesional?

1. () Muy pertinente
2. () Bastante pertinente
3. () Pertinente
4. () Poco pertinente
5. () Nada pertinente

Justifique brevemente su respuesta.

3. ¿Los conocimientos teóricos y prácticos que recibió en el Bachillerato y/o Licenciatura fueron de utilidad para su vida laboral?

1. Sí () 2. No ()

Justifique brevemente su respuesta.

4. Durante el proceso de formación, ¿Encontró espacios donde se le permitiera poner en práctica la teoría vista en los cursos de la carrera?

1. Sí () 2. No ()

5. ¿Los profesores con los cuales recibió clases han mencionado temas relacionados a la práctica profesional?

1. Sí () 2. No ()

6. ¿Encuentra suficiente la cantidad de temas relacionados a la realidad profesional, tratados en las clases de los cursos en Bibliotecología?

1. Sí () 2. No ()

III PARTE. SOBRE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Experiencia

7. ¿Cuál considera fue su primera experiencia con la realidad laboral dentro de un curso (Si ha tenido alguna) y en ¿cuál curso la recibió?

8. ¿Qué actividades considera usted como situaciones de aprendizaje experiencial?

9. ¿Considera que una práctica profesional es lo único que ofrece una experiencia real en el campo laboral?

1. Sí () 2. No ()

Justifique brevemente su respuesta.

10. ¿Estaría dispuesto a realizar una práctica profesional o participar en alguna actividad sobre situaciones de aprendizaje experiencial en el campo de la profesión?

1. Sí () 2. No ()

11. ¿Consideraría que las situaciones de aprendizaje experiencial son importantes dentro de los cursos lectivos?

1. Sí () 2. No ()

12. Si la respuesta a la pregunta anterior es sí, ¿Por qué son importantes?

13. ¿Encuentra que las situaciones de aprendizaje experiencial realizadas durante la carrera le ayudaron para enfrentar la realidad laboral?

1. Sí () 2. No ()

14. ¿Hubiera esperado participar más en situaciones de aprendizaje experiencial en los cursos de manera que estos le permitieran realizar las labores diarias de la profesión de manera más fácil?

1. Sí () 2. No ()

15. ¿Qué porcentaje desarrollado en clases considera que recibió como situaciones de aprendizaje experiencial?

1. () 90%

2. () 70% 1

3. () 50% 4 3

4. () 30% 3 8

5. () 10% 5 2

Justifique brevemente su respuesta.

16. ¿Considera adecuado realizar prácticas en situaciones de aprendizaje experiencial fuera del horario de clases? (Si su respuesta es no, pasar a la pregunta 18)

1. Sí () 2. No ()

17. ¿Cuánto tiempo consideraría es necesario para realizar situaciones de aprendizaje experiencial por curso?

1. () 1 hora
2. () 2 horas
3. () 3 horas
4. () 4 horas
5. () 5 horas

Justifique brevemente su respuesta.

IV PARTE. Factor de tiempo

Creditaje de los cursos

18. Según el Régimen Académico Estudiantil de la Universidad de Costa Rica cada curso de una carrera tiene asignado una cantidad específica de horas de trabajo extraclase relacionados a la cantidad de créditos. ¿Toma en cuenta cuando realiza su plan de pre matrícula, la cantidad de créditos que conlleva cada curso?

1. Sí () 2. No ()

19. ¿Considera que hace uso de esas horas extraclase correspondientes a los créditos?

1. Sí () 2. No ()

Disponibilidad

20. ¿Se encuentra participando en el Trabajo Comunal universitario (TCU)? (Si su respuesta es no, pasar a la pregunta 23)

1. Sí () 2. No ()

21. ¿El TCU en el que participa es procedente de la carrera de Bibliotecología? (Si su respuesta es sí, pasar a la pregunta 22)

1. Sí () 2. No ()

22. ¿Cuál es la carrera a la que pertenece el TCU en el que participa?

23. ¿Realiza Horas estudiante u Horas asistente?

1. Sí () 2. No ()

24. ¿En qué lugar se encuentra realizando estas horas estudiante/asistente?

25. ¿Cuántas horas tiene asignadas por semana?

Trabajo Final de Graduación: Análisis de la relación Teoría-Práctica dentro del proceso educativo de las carreras de Bachillerato y Licenciatura en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información (EBCI)

Cuestionario a estudiantes del Plan de Estudios de Bachillerato y Licenciatura, del énfasis de Bibliotecas Educativas Resolución VD-R-8997-2013, impartido desde el 2014

Fe de erratas:

- Falta cierre de comillas en la cita de situaciones de aprendizaje experiencial.
- El espaciado está mal en la pregunta 18.
- La pregunta 21 no debe tener "Si su respuesta es sí, pasar a la pregunta 22"

Apéndice 6. Guías de entrevistas - Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información

A. Presentarse, brindar el nombre, procedencia e indicar el objetivo de la información que se quiere obtener y brindar los datos principales:

- **Objetivo de la entrevista:**
- **Dirigido a:**
- **Tiempo aproximado de la entrevista:**

B. Datos de la persona entrevistada:

a. Nombre completo:	
b. Área de especialización:	
c. Lugar donde trabaja:	

C. Antes de iniciar la entrevista se debe solicitar permiso para grabar el audio de la entrevista.

D. Indicar para qué y cómo será utilizada la información.

Estrategias Didácticas

(P.1) ¿Cuáles estrategias didácticas emplea en los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas? (Manejar el listado por aparte para ir consultando cada una).

Si realiza alguna otra(s) estrategia(s) didáctica(s) que no se haya mencionado, favor indicarla(s):

(P.2) ¿Cuáles de las estrategias didácticas mencionadas considera que permiten vincular la teoría con la práctica?

Alguna otra que no esté contemplada en el listado.

Este documento fue elaborado por la profesora Ginnette Calvo Guillén de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, con la colaboración de Karen Arias Villarreal, Sheilyn Badilla Barquero, María Angélica Chaverri y Joseph Espinoza Acuña, 13 de enero de 2020. Este material se encuentra bajo la siguiente licencia:



Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra, incluso con fines comerciales, siempre y cuando se dé crédito por la creación original.

(P.3) Para el desarrollo de sus estrategias didácticas ¿con qué medios suele apoyarse?

- Investiga por su propia cuenta
 - Consulta a profesores de la EBCI
 - Consulta a profesores de otras Unidades Académicas
 - Consulta a especialistas en el área Ej. Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN), Unidad de METICS
 - A través de los cursos del Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN), Unidad de METICS
 - Otro. Especifique:
-
-

Situaciones de aprendizaje experiencial

(P.4) ¿Qué actividades considera como situaciones de aprendizaje experiencial?

(P.5) ¿Cuáles experiencias desarrolladas en los cursos considera que exponen y acercan al estudiantado a ambientes laborales reales?

(P.6) ¿Considera necesario desarrollar prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparte? Brinde sus razones

(P.7) ¿Desarrolla usted prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparte?

(P.8) ¿Existe algún impedimento o limitación que le dificulta desarrollar prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparte?

(P.9) ¿Considera necesario que la carrera incorpore práctica profesional? ¿Por qué lo considera de esa forma?

Agradecer la atención y despedirse.

Este documento fue elaborado por la profesora Ginnette Calvo Guillén de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, con la colaboración de Karen Arias Villarreal, Sheilyn Badilla Barquero, María Angélica Chaverri y Joseph Espinoza Acuña, 13 de enero de 2020. Este material se encuentra bajo la siguiente licencia:



Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra, incluso con fines comerciales, siempre y cuando se dé crédito por la creación original.

Listado de estrategias didácticas:

- Análisis de fuentes documentales
- Blog
- Charla de experto
- Clase magistral
- Cuadro sinóptico
- Debate o discusiones en clase
- Ensayo
- Entrevista
- Estudio de casos
- Foro
- Ilustraciones
- Inferencia
- Juego de roles
- Línea de tiempo
- Lluvia de ideas
- Mapa conceptual
- Mapa mental
- Mesa redonda
- Observación participante
- Oratoria (exposiciones orales)
- Panel de discusión
- Portafolio digital
- Proyectos de investigación dirigida
- Resumen
- Rompecabezas
- Seminario o Simposio
- Tira cómica o historieta
- Trabajo colaborativo
- Trabajo de campo
- Trabajo práctico o laboratorio
- Visitas guiadas

Este documento fue elaborado por la profesora Ginnette Calvo Guillén de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, con la colaboración de Karen Arias Villarreal, Sheilyn Badilla Barquero, María Angélica Chaverri y Joseph Espinoza Acuña, 13 de enero de 2020. Este material se encuentra bajo la siguiente licencia:



Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra, incluso con fines comerciales, siempre y cuando se dé crédito por la creación original.

Definiciones:

a. Estrategias didácticas:

“procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Valle, González Cabanach, Cuevas González y Fernández Suárez (1998), quienes citando a Monereo (1994), p. 55).

b. Situaciones de aprendizaje experiencial:

El aprendizaje dentro de la Teoría del Aprendizaje Experiencial o *Experiential Learning Theory* es visto como “(...) un proceso continuo basado en la reflexión, que es modificado continuamente por nuevas experiencias. El ciclo comienza cuando un individuo se involucra en una actividad, reflexiona sobre su propia experiencia, entonces deriva el significado de la reflexión y finalmente pone en acción la percepción recién adquirida a través de un cambio en comportamiento o actitud (AFS, 2014, p. 1).

En dicha teoría la construcción del conocimiento se da a través de un proceso de cuatro etapas llamado “Ciclo de Kolb” en el cual el sujeto vive una experiencia concreta, para luego reflexionar sobre lo vivido estableciendo una conexión entre lo que se hace y los resultados, y luego mediante las reflexiones hechas se obtienen conclusiones o generalizaciones que servirán al sujeto como una guía para desenvolverse en acciones futuras (Gómez Pawalek, s.f).

c. Práctica profesional:

“El objetivo final de las prácticas es que el estudiante sea competente en el desarrollo de su ejercicio profesional y en el proceso de construcción de su identidad profesional” (Freixa Niella, Novella Cámara y Pérez-Escoda, 2012, p. 24).

Las prácticas profesionales tienen la finalidad de contribuir en la formación integral del alumno, las cuales le permiten ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de la práctica de su profesión; desarrollar habilidades para la solución de problemas; y reafirmar su compromiso social y ético. Así como, ser fuente de información pertinente para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio, y fortalecer la vinculación de la Facultad con el entorno social y productivo (FPIE, 2011, p. 4).

d. Actividades:

Orellana Guevara (2017) como “todas aquellas acciones concretas que conforman el procedimiento que se sigue para transmitir la información y el conocimiento, y que le permitan a la persona usuaria construir un conocimiento nuevo o propio” (p. 9).

Este documento fue elaborado por la profesora Ginnette Calvo Guillén de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, con la colaboración de Karen Arias Villarreal, Sheilyn Badilla Barquero, María Angélica Chaverri y Joseph Espinoza Acuña, 13 de enero de 2020. Este material se encuentra bajo la siguiente licencia:



Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra, incluso con fines comerciales, siempre y cuando se dé crédito por la creación original.

Apéndice 7. Guías de entrevistas – Cursos de servicios Facultad de Educación

A. Presentarse, brindar el nombre, procedencia e indicar el objetivo de la información que se quiere obtener y brindar los datos principales:

- **Objetivo de la entrevista:**
- **Dirigido a:**
- **Tiempo aproximado de la entrevista:**

B. Datos de la persona entrevistada:

a. Nombre completo:	
b. Área de especialización:	
c. Lugar donde trabaja:	

C. Antes de iniciar la entrevista se debe solicitar permiso para grabar el audio de la entrevista.

D. Indicar para qué y cómo será utilizada la información.

Estrategias Didácticas

(P.1) ¿Cuáles estrategias didácticas emplea en los cursos _____?
(Manejar el listado por aparte para ir consultando cada una).

Si realiza alguna otra(s) estrategia(s) didáctica(s) que no se haya mencionado, favor indicarla(s):

(P.2) ¿Cuáles de las estrategias didácticas mencionadas considera que permiten vincular la teoría con la práctica?

Alguna otra que no esté contemplada en el listado.

Este documento fue elaborado por la profesora Ginnette Calvo Guillén de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, con la colaboración de Karen Arias Villarreal, Sheilyn Badilla Barquero, María Angélica Chaverri y Joseph Espinoza Acuña, 13 de enero de 2020. Este material se encuentra bajo la siguiente licencia:



Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra, incluso con fines comerciales, siempre y cuando se dé crédito por la creación original.

(P.3) Para el desarrollo de sus estrategias didácticas ¿con qué medios suele apoyarse?

- Investiga por su propia cuenta
- Consulta a profesores de la EBCI
- Consulta a profesores de otras Unidades Académicas
- Consulta a especialistas en el área Ej. Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN), Unidad de METICS
- A través de los cursos del Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN), Unidad de METICS
- Otro. Especifique:

(P.4) ¿El planteamiento de las estrategias didácticas lo realiza de forma individual o en forma conjunta con otros profesores?

(P.5) ¿Todas las estrategias didácticas empleadas en el curso quedan reflejadas en el programa?

(P.6) ¿Los materiales didácticos se adecuan tomando en cuenta la carrera que cursan los estudiantes? Por ejemplo, se cuentan con evaluaciones y plantillas específicos para los estudiantes de Bibliotecología.

Situaciones de aprendizaje experiencial

(P.7) ¿Qué actividades considera como situaciones de aprendizaje experiencial?

(P.8) ¿Cuáles experiencias desarrolladas en los cursos considera que exponen y acercan al estudiantado a ambientes laborales reales?

(P.9) ¿Considera necesario desarrollar prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparte? Brinde sus razones

(P.10) ¿Desarrolla usted prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparte?

Este documento fue elaborado por la profesora Ginnette Calvo Guillén de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, con la colaboración de Karen Arias Villarreal, Sheilyn Badilla Barquero, María Angélica Chaverri y Joseph Espinoza Acuña, 13 de enero de 2020. Este material se encuentra bajo la siguiente licencia:



Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra, incluso con fines comerciales, siempre y cuando se dé crédito por la creación original.

(P.11) ¿Existe algún impedimento o limitación que le dificulta desarrollar prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparte? Por ejemplo, es diferente en el caso de los estudiantes de Bibliotecología cuya labor profesional se desarrolla en unidades de información (bibliotecas).

Agradecer la atención y despedirse.

Este documento fue elaborado por la profesora Ginnette Calvo Guillén de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, con la colaboración de Karen Arias Villarreal, Sheilyn Badilla Barquero, María Angélica Chaverri y Joseph Espinoza Acuña, 13 de enero de 2020. Este material se encuentra bajo la siguiente licencia:



Esta licencia permite a otras distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra, incluso con fines comerciales, siempre y cuando se dé crédito por la creación original.

Listado de estrategias didácticas:

- Análisis de fuentes documentales
- Blog
- Charla de experto
- Clase magistral
- Cuadro sinóptico
- Debate o discusiones en clase
- Ensayo
- Entrevista
- Estudio de casos
- Foro
- Ilustraciones
- Inferencia
- Juego de roles
- Línea de tiempo
- Lluvia de ideas
- Mapa conceptual
- Mapa mental
- Mesa redonda
- Observación participante
- Oratoria (exposiciones orales)
- Panel de discusión
- Portafolio digital
- Proyectos de investigación dirigida
- Resumen
- Rompecabezas
- Seminario o Simposio
- Tira cómica o historieta
- Trabajo colaborativo
- Trabajo de campo
- Trabajo práctico o laboratorio
- Visitas guiadas

Este documento fue elaborado por la profesora Ginnette Calvo Guillén de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, con la colaboración de Karen Arias Villarreal, Sheilyn Badilla Barquero, María Angélica Chaverri y Joseph Espinoza Acuña, 13 de enero de 2020. Este material se encuentra bajo la siguiente licencia:



Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra, incluso con fines comerciales, siempre y cuando se dé crédito por la creación original.

Definiciones:

a. Estrategias didácticas:

“procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Valle, González Cabanach, Cuevas González y Fernández Suárez (1998), quienes citando a Monereo (1994), p. 55).

b. Situaciones de aprendizaje experiencial:

El aprendizaje dentro de la Teoría del Aprendizaje Experiencial o *Experiential Learning Theory* es visto como “(...) un proceso continuo basado en la reflexión, que es modificado continuamente por nuevas experiencias. El ciclo comienza cuando un individuo se involucra en una actividad, reflexiona sobre su propia experiencia, entonces deriva el significado de la reflexión y finalmente pone en acción la percepción recién adquirida a través de un cambio en comportamiento o actitud (AFS, 2014, p. 1).

En dicha teoría la construcción del conocimiento se da a través de un proceso de cuatro etapas llamado “Ciclo de Kolb” en el cual el sujeto vive una experiencia concreta, para luego reflexionar sobre lo vivido estableciendo una conexión entre lo que se hace y los resultados, y luego mediante las reflexiones hechas se obtienen conclusiones o generalizaciones que servirán al sujeto como una guía para desenvolverse en acciones futuras (Gómez Pawalek, s.f).

c. Práctica profesional:

“El objetivo final de las prácticas es que el estudiante sea competente en el desarrollo de su ejercicio profesional y en el proceso de construcción de su identidad profesional” (Freixa Niella, Novella Cámara y Pérez-Escoda, 2012, p. 24).

Las prácticas profesionales tienen la finalidad de contribuir en la formación integral del alumno, las cuales le permiten ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de la práctica de su profesión; desarrollar habilidades para la solución de problemas; y reafirmar su compromiso social y ético. Así como, ser fuente de información pertinente para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio, y fortalecer la vinculación de la Facultad con el entorno social y productivo (FPIE, 2011, p. 4).

d. Actividades:

Orellana Guevara (2017) como “todas aquellas acciones concretas que conforman el procedimiento que se sigue para transmitir la información y el conocimiento, y que le permitan a la persona usuaria construir un conocimiento nuevo o propio” (p. 9).

Este documento fue elaborado por la profesora Ginnette Calvo Guillén de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información, con la colaboración de Karen Arias Villarreal, Sheilyn Badilla Barquero, María Angélica Chaverri y Joseph Espinoza Acuña, 13 de enero de 2020. Este material se encuentra bajo la siguiente licencia:



Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra, incluso con fines comerciales, siempre y cuando se dé crédito por la creación original.

Apéndice 8. Elementos curriculares que muestran la vinculación de la teoría con la práctica en los programas de los cursos de las carreras del énfasis de Bibliotecas Educativas

N°	Elementos del programa de curso	Descripción	Ejemplo	Permite vincular la teoría con la práctica			Observaciones
				No	Sí	Indicador	
1	Sigla	Código alfanumérico que sirve como identificador único para el curso	BI-5022	X			Sirve únicamente como un elemento identificador
2	Nombre	Texto que brinda el nombre del curso	Métodos de Investigación II	X			Sirve únicamente como un elemento descriptor
3	Tipo de curso	Indica la naturaleza del curso y con ésta los alcances que tendrá el mismo	Teórico		X	Naturaleza del curso	Al identificar la naturaleza del curso es posible conocer la orientación que éste tendrá, por ejemplo si es más hacia la teoría o si por el contrario se inclina más hacia la práctica
4	Requisitos	Se refiere a los cursos que se deben llevar	BI-5013 y BI-5020	X			Sirve únicamente como un filtro para garantizar aprendizajes previos necesarios para el desarrollo de los contenidos del curso matrícula.
5	Correquisitos	Establece los cursos que se deben llevar	No tiene	X			Sirve únicamente como una forma de garantizar que los cursos pensados para ser desarrollados de manera conjunta sea matriculados en un mismo periodo
6	Créditos	Es la unidad valorativa que tiene cada curso	4	X			Sirve para calcular las horas extraclase que el estudiante debe destinar para realizar las asignaciones del curso y

							para otros aspectos administrativos.
7	Horas	Se refiere a la cantidad de horas que se imparten del curso por día	4 horas	X			Al identificar la cantidad del tipo de horas que se imparten entre los cursos es posible ver el balance en el desarrollo de la teoría y la práctica
8	Nivel	Indica el grado al que pertenece el curso	Licenciatura	X			Sirve para determinar el nivel del curso
9	Resolución	Proporciona las resoluciones con las que fueron elaborados los cursos	Resolución de la Vicerrectoría de Docencia VD-R9440-2016 del 04 de octubre	X			Indica la resolución en la que fue aprobado el programa
10	Clasificación	Indica si el curso es propio del plan de estudios, si pertenece a servicio, si se ofrece a estudiantes de otros planes, o unidades académicas	Escuela de Bibliotecología	X			Sirve únicamente para identificar si es un curso propio de la Escuela de Bibliotecología o de otra Unidad Académica
11	Ciclo	Establece el periodo en que se desarrolla el curso	II Ciclo 2019	X			Indica el ciclo al que pertenece el curso
12	Modalidad	Indica si el curso es desarrollado de forma presencial o en línea	Presencial		X	Modalidad	Al conocer la modalidad de curso es posible determinar cómo se desarrollará el curso, si será presencial o virtual y si va a estar más orientado a la teoría o a la práctica

13	Unidad académica	Se refiere a la instancia que pertenece el curso	Sección de Investigación y Sección de Gestión de Bibliotecas Educativas	X			Sirve únicamente para saber a qué unidad académica pertenece el curso
14	Aula o lugar	Indica el aula y edificio donde se imparte el curso	Sala de secciones	X			Indica el lugar dónde se impartirá el curso
15	Datos del o la docente	Brinda información sobre el docente, su grado académico, horario de atención, cubículo, entre otros	Magda Cecilia Sandí Sandí	X			Sirve para saber quién impartirá el curso
16	Descripción	Indica la información general del curso, así como las estrategias y actividades a desarrollar	Este curso tiene como propósito preparar al estudiante respecto a los contenidos sobre la investigación científica y su aplicación al campo de la Bibliotecología. Los contenidos del curso orientan al estudiante para desarrollar un trabajo final de graduación y con ello estar en capacidad de presentar el plan de trabajo en la licenciatura en Bibliotecología y su énfasis en bibliotecas escolares en particular. Proporciona herramientas básicas para que cada estudiante elabore un plan de investigación y desarrolle un actitud científica hacia la solución de problemas y generación de conocimiento en		X	Tipo de curso y métodos	En base a la descripción del curso es posible saber cuáles son los objetivos del curso y de qué manera se van a alcanzar los mismo, con esto se puede saber si el camino que tomara el docente está más enfocado en la teoría o en la práctica

			el campo bibliotecológico de cara a la culminación a corto plazo de su proceso formativo elaborando un trabajo final que le permita alcanzar el título académico correspondiente.				
17	Objetivos	Indican el alcance y los resultados que se pretende alcanzar del curso	Aplicar los fundamentos teóricos y prácticos sobre el proceso metodológico para una investigación en el campo bibliotecológico que conducen al estudiante a la elaboración del anteproyecto de investigación analizado en el seno de la Comisión de Trabajos Finales de Graduación		X	Acciones o propósito	Los objetivos del curso están ligados con la metodología y las estrategias didácticas, las cuales estarán enfocadas en la teoría o en la práctica dependiendo de los objetivos y contenidos del curso
18	Contenidos	Se refiere a los temas específicos que guían el alcance de los objetivos	Elementos metodológicos del anteproyecto de investigación establecidos por la Comisión de Trabajos Finales de Graduación (CTFG). Enfoques y paradigmas de la investigación. El cuadro de variables y categoría de análisis. Diseño de instrumentos de recolección de datos. Proceso de presentación del plan de Trabajo Final de Graduación ante la Comisión de Trabajos Finales de Graduación		X	Desempeño del tema según los objetivos del curso	Según los contenidos es que se diseñarán las metodologías, estrategias didácticas y las actividades más apropiadas para desarrollarlas. Es decir dependiendo del contenido del tema se pueden plantear las estrategias
19	Metodología	Hace referencia a cómo se va a desarrollar el curso,	Se utilizará la clase magistral para el desarrollo de aquellos temas que requieren más		X	Estrategia de aprendizaje	La metodología de un curso nos puede presentar

		<p>presenta las estrategias y técnicas a utilizar</p>	<p>explicación y desarrollo. Las sesiones presenciales requieren de exposiciones por parte del estudiante para conocer avances del proyecto. La docente guiará el proceso de aprendizaje de los estudiantes y complementará los conocimientos del curso con visitas de expertos en el tema. Se harán análisis de casos para comprender las etapas de un anteproyecto o investigación aplicada. Se plantean actividades individuales y grupales que requieren del trabajo en equipo y colaborativo. Se realizarán pruebas cortas para valorar los conocimientos y experiencias de aprendizaje a lo largo del curso. Será necesario hacer lecturas de textos o artículos de publicaciones periódicas que tratan los temas del curso</p>				<p>diferentes actividades, estrategias didácticas y técnicas las cuales pueden estar orientadas hacia la teoría o hacia la teoría.</p>
20	Evaluación	<p>Indica las formas en que se mide el aprendizaje de los estudiantes (tanto los rubros y %, como la descripción de las actividades de evaluación y los</p>	<p>Rubro: Presentación oral y escrita del anteproyecto de investigación para los compañeros y luego ante la Comisión de TFG. Evaluación: Anteproyecto finalizado. Porcentaje: 45%</p>		X	<p>Actividades para evidenciar el aprendizaje</p>	<p>Dependiendo del tipo de evaluación que se apliquen los estudiantes tendrán más o menos oportunidades de acercarse a situaciones de aprendizaje experiencial.</p>

		criterios de calificación)				
21	Bibliografía	Se refiere a los recursos que se pueden utilizar a lo largo del curso, como también los utilizados por el docente	Baena Paz, G. M. E. (2014). Metodología de la Investigación. México: Grupo Editorial Patria	X		Únicamente indica una lista de bibliografía que será para el desarrollo del curso
22	Cronograma	Es el calendario que establece el orden de las actividades a desarrollar en el curso	Semana 12: Del 28 de octubre al 01 de noviembre. Contenidos: Trabajo en grupos de investigación. Actividades y Evaluaciones: Trabajo por grupos de investigación.	X		Sirve para organizar las diferentes evaluaciones, estrategias didácticas y actividades que se realizarán durante las clases a lo largo de un curso.
23	Normas de cumplimiento	Se refiere a todas las reglas que deben cumplir los estudiantes en el curso	5. Artículo 25 del Reglamento de Régimen Académico Estudiantil. Una nota igual o superior a 7.0 da por aprobado el curso, una nota igual a 6.0 pero inferior a 7.0 da derecho a realizar examen de ampliación y una nota inferior a 6.0 da por reprobado el curso. Para la calificación final, cuando los decimales sean exactamente (,25) o coma (,75) deberá redondearse hacia la media unidad o unidad superior más próxima	X		Únicamente sirven para indicar las normas del curso según los reglamentos vigentes

Apéndice 9. Actividades prácticas y estrategias didácticas en los cursos de las carreras del énfasis de Bibliotecas Educativas que vinculen la teoría con la práctica

N°	Descripción de la actividad como aparece en el programa	Sigla y nombre del curso	Tipo de curso indicado en el programa	Realiza actividades prácticas		Naturaleza de las actividades prácticas			Estrategias didácticas*	Observaciones
				Sí	No	En clase	Extraclase	No indica		
Bachillerato con énfasis en Bibliotecas Educativas/ Lista de cotejo de experiencias prácticas según los programas de curso										
1	Estudios de caso (en clase y extraclase)	BI-1005 Estudio y formación de usuarios	Teórico-práctico	X		X	X		1. Práctica en clase 2. Estudio de casos	Práctica en clase (Dinámica para construcción colaborativa de conceptos, Diseño de un estudio de usuarios, Diseño de un plan de formación de usuarios) 2. Estudios de caso (*Trabajo práctico en clase con estudios de caso)
2	Diseño de un plan de formación de usuarios (trabajo en grupo)		Teórico-práctico	X		X	X			
3	Trabajo práctico en clase con estudios de caso		Teórico-práctico	X		X				
4	Evaluación de colecciones digitales	BI-3005 Desarrollo de Colecciones	Teórico-práctico	X		X	X		1. Trabajo de campo	
5	Trabajo de campo		Teórico-práctico	X			X			
6	Taller de locución y edición de audio	BI-4003 Bibliotecología y	Teórico	X		X			1. Talleres	
7	Taller de composición, encuadre, producción y rodaje		Teórico	X		X	X			

8	Taller de edición de video	Comunicación Social	Teórico	X		X				
9	Taller de storyboard		Teórico	X		X				
10	Dinámica comunicación no verbal		Teórico		X	X				
11	Estudio de casos		Teórico	X		X				
12	Prácticas	BI-4004 Bibliotecas Educativas como Centros de Recursos	Teórico-práctico	X		X	X		1. Estudio de casos	Sobre las prácticas no se ofrece más información al respecto
13	Trabajo final (construcción de una Unidad Pedagógica para la Biblioteca Escolar)		Teórico-práctico	X		X	X			
14	Análisis de casos		Teórico-práctico	X		X	X			
15	Estudios de casos		Teórico-práctico	X		X	X			
16	Planeamiento curricular		Teórico-práctico	X		X	X			
17	Taller, ejecución del taller	BI-4005 Seminario Taller de Bibliotecas Educativas	Teórico-práctico	X		X			1. Taller	
18	Talleres	FD-5051 Principios de Curriculum	Teórico-práctico	X		X			No presenta un apartado de estrategias didácticas	
19	Taller de exploración de espacios virtuales para web	EA-0350 Taller de materiales	Práctico	X		X	X		No presenta un apartado de estrategias didácticas	El curso emplea la metodología del taller en su desarrollo, los
20	Taller de infografías		Práctico	X		X				
21	Taller de uso de fotografía y		Práctico	X		X				

	presentaciones digitales	didácticos y medios audiovisuales							talleres está enfocado en la realización de diferentes materiales didácticos y el uso de otras herramientas útiles en el desarrollo de la docencia
22	Taller de materiales y medios audiovisuales		Práctico	X		X			
23	Taller de necesidades educativas especiales		Práctico	X		X	X		
24	Taller de stop motion		Práctico	X		X			
25	Taller de uso del cuerpo y voz		Práctico	X		X			
26	Construcción de una red (personal, comunitaria y de servicios de una biblioteca)	Bi-4002 Redes y Sistemas de Bibliotecas Educativas	Teórico	X		X		1. Gamificación	
27	Gamificación		Teórico	X		X			
28	Design Thinking (proyecto educativo)		Teórico	X		X			
29	Entrevistas	OE-1103 Desarrollo y Aprendizaje en la Adolescencia	Teórico-práctico	X			X	El programa no presenta las estrategias	
30	Resolución de problemas/casos/ejercicios	FD-0152 Fundamentos de Didáctica	Teórico-práctico	X		X	X	El programa no presenta las estrategias	
31	Práctica de diseño de programaciones didácticas		Teórico-práctico	X		X	X		
32	Elaboración de programaciones		Teórico-práctico	X		X	X		

	didácticas y microclase									
Licenciatura con énfasis en Bibliotecas Educativas										
1	Trabajo de campo	BI-5020 Métodos de Investigación I	Teórico-práctico	X			X		1. Trabajo de campo	En este curso se realiza una parte del anteproyecto del Trabajo Final de Graduación, por lo tanto las actividades que se enfocan en la investigación. Sin embargo sí se encuentra una mención de Trabajo de campo como estrategia didáctica.
2	Talleres	BI-5017 Mercadeo de Servicios y Productos para Unidades de Información Educativas	Teórico-práctico	X		X			1. Práctica en clase 2. Estudio de casos 3.Trabajo de campo	Sobre los talleres no se ofrece más información al respecto
3	Planificación y desarrollo de talleres	BI-5021 Integración Curricular en las Unidades de Información Educativa	Teórico-práctico	X		X	X		1. Práctica en clase 2. Talleres	

4	Estudio de casos	BI-5018 Herramientas y aplicaciones para la organización y el tratamiento de la información en Unidades de Información	Teórico-práctico	X		X			1. Estudio de casos 2. Observación participante 3. Trabajo de campo	
5	Trabajo de campo		Teórico-práctico	X			X			
6	Concurso: productos y servicios de información inclusivos	BI-5019 Necesidades de Información de Poblaciones especiales en las Unidades de Información Educativas	Teórico-práctico	X		X			1. Trabajo de campo	
7		BI-5022 Métodos de Investigación II	Teórico-práctico		X			X	1. Estudio de casos 2. Observación participante 3. Trabajo de campo	Este curso se centra en continuar elaborando el anteproyecto por lo que no cuenta con actividades prácticas
8	Trabajo práctico		Teórico-práctico	X		X			1. Práctica en clase	
9	Práctica en clase y virtuales		Teórico-práctico	X		X				

10	Plan de prevención de desastres	BI-5016 Conservación y preservación de información	Teórico-práctico	X		X	X		2. Estudio de casos 3. Taller		
11	Prácticas en taller de preservación		Teórico-práctico	X		X					
12	Prácticas de conservación curativa		Teórico-práctico	X		X					
13	Taller de educima	BI-5014 Herramientas y aplicaciones Web para Unidades de Información Educativas	Teórico-práctico	X		X			1. Taller 2. Práctica en clase		
14	Taller de pixton		Teórico-práctico	X		X					
15	Clases prácticas		Teórico-práctico	X		X					
16	Talleres sobre uso de diferentes herramientas web		Teórico-práctico	X		X					
17	Prácticas utilizando diferentes herramientas digitales de internet		Teórico-práctico	X		X	X				
18	Taller scratch		Teórico-práctico	X		X					
19	Taller arduino		Teórico-práctico	X		X					
20	Taller inkscape		Teórico-práctico	X		X					
21	Taller gimp		Teórico-práctico	X		X					
22	Taller moovlye		Teórico-práctico	X		X					
23	Taller cuadernia	Teórico-práctico	X		X						
24		BI-5015 Gestión de Unidades de Información Educativas	Teórico		X			X		La actividad visita no indica si se llevará a cabo un trabajo mientras se hace la visita	
25	Prácticas extraclase (elaboración de un informe ejecutivo)	BI-5013 Taller de Redacción	Teórico-práctico	X			X		1. Práctica en clase 2. Estudio de casos		
26	Prácticas en clase		Teórico-práctico	X		X					

		de Informes Científicos para la Gestión de Unidades de Información								
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Nota: * No se contabilizan el número total de menciones de las estrategias, únicamente que aparecen en cada programa de curso

Apéndice 10. Actividades prácticas consideradas situaciones de aprendizaje experiencial en las carreras del énfasis de Bibliotecas Educativas según el estudiantado

N° Pregunta	Actividades	Realiza actividades prácticas		Cantidad de actividades	Naturaleza de las actividades prácticas		
		Sí	No		En clase	Extraclase	No indica
8	Trabajo práctico	X		15			X
8	Talleres	X		12	X		
8	Visitas	X		7		X	
8	Trabajo de campo	X		9		X	
8	Simposio		X	2			X
8	Charlas		X	3	X		

Apéndice 11. Actividades prácticas consideradas situaciones de aprendizaje experiencial en las carreras del énfasis de Bibliotecas Educativas según el profesorado

N° Pregunta	Actividades	Realiza actividades prácticas		Cantidad de actividades	Naturaleza de las actividades prácticas		
		Sí	No		En clase	Extraclase	No indica
Entrevista a profesores de la EBCI							
4	Talleres lúdico-creativos	X		2	X		
4	Trabajo de campo	X		5		X	
4	Juegos	X		1	X		
4	Resolución de problemas	X		1	X		
4	Prácticas profesionales	X		2		X	
4	Juego de roles	X		1	X		
4	Laboratorio	X		1	X		
4	Taller con expertos	X		1	X		
4	Contacto con usuarios	X		3		X	
4	Contacto real con unidades	X		2		X	
4	Práctica docente	X		1		X	
4	Campamentos	X		1		X	
Entrevista a profesores de la FE							
7	Laboratorios	X		1	X		
7	Stand	X		1	X		
7	La observación participante	X		1		X	
7	Taller	X		1	X		
7	Trabajo de campo	X		1		X	
7	Microclase (microenseñanza)	X		1		X	

Anexo 12. Análisis de preguntas abiertas del cuestionario a estudiantes del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas

Preguntas abiertas:

P.7 ¿Cuál considera fue su primera experiencia con la realidad laboral dentro de un curso (si ya ha tenido alguna) y en cuál curso la recibió?

Tabla 16

Cursos donde el estudiantado percibe experiencias con la realidad laboral dentro de un curso del cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas en el 2019.

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención	Porcentaje Total
Cursos de Referencia del Bachillerato*	4	14.28%
Cursos de la Sección de Tratamiento de la Información del Bachillerato**	10	35.71%
Cursos de servicio del Énfasis de Bibliotecas Educativas del Bachillerato***	7	25%
Curso de Integración Curricular de la Licenciatura****	2	7,14%
Curso de Mercadeo de Servicios y Productos de la Licenciatura *****	1	3,57%
Directamente en Unidades de Información	3	10,71%
Ningún curso	1	3,57%

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 7 del cuestionario a estudiantes del énfasis de Bibliotecas Educativas, 2020 (Apéndice 12).

Notas: *Corresponden a BI-2001 y BI-2004. **Corresponden a: BI-2002, BI-2010, BI-2003, BI-2011, BI-3001, BI-3011, BI-3007, BI-3012, BI-3005, y BI-5018. ***Corresponden a los cursos FD-0548, FD-0152, FD-5051, EA-0350 y OE-1103. ****BI-5021. *****BI-5017.

P.8 ¿Qué actividades considera usted como situaciones de aprendizaje experiencial?

Tabla 22

Actividades que el estudiantado de las carreras de Bachillerato y Licenciatura en el énfasis de Bibliotecas Educativas consideran como situaciones de aprendizaje experiencial

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención BBBE	Frecuencia de mención LBBE
Trabajo práctico	8	7
Talleres	5	7

Visitas	4	3
Trabajo de campo	3	6
Simposio	2	---
Charlas	1	2

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 8 del cuestionario, 2020.

P.12 Si la respuesta a la pregunta anterior es sí, ¿Por qué son importantes?

Tabla 17.

Importancia de las situaciones de aprendizaje experiencial, según los estudiantes, 2019, dentro de los curso del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención	Porcentaje
Generar experiencias y comprender la realidad del campo laboral	16	48,48%
Poner en práctica la teoría	11	33,33%
Aprendizaje significativo	6	18,18%

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 12 del cuestionario a estudiantes del énfasis de Bibliotecas Educativas, 2020 (Apéndice 12).

Apéndice 13. Categorías de respuestas de las entrevistas al profesorado de la EBCI y FE

Tabla A

Estrategias didácticas que emplean los docentes de la EBCI en los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas

Categorías	Estrategias	Frecuencia de mención EBCI	Porcentaje
Elaboración de la información	Blog, diario digital, elaboración de video, ensayo, historieta, investigación formativa, investigaciones documentales cortas, lluvia de ideas, portafolio digital, proyecto de investigación, proyecto de investigación dirigida, resúmenes y video carta	21	20,8
Representación de la información	Esquema de conocimiento, línea del tiempo, mapa conceptual o mapa de conocimiento, mapas mentales	6	5,9
Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal	Foro, mesa redonda, paneles, seminario/simposio, sesiones de intercambio de experiencias, talleres, trabajo colaborativo y wiki colaborativa	10	9,9
Comprensión de la información	Actividad práctica, análisis de fuentes documentales, análisis de lecturas, charla con invitado, charlas de experto, clases magistrales, estudio de caso, invitados especiales, juegos, concurso, lecturas en clase, observación participante, actividades lúdicas, prácticas, reporte de lectura, resolución de caso, taller con experto, trabajo de campo, trabajo laboratorio, trabajo práctico, utilización de base de datos, videos, visita en campo y visita guiada	51	50,5
Desarrollo de la habilidad oral y/o comunicativa	Conversatorio, debates, exposiciones orales, mini conversatorio, narración transmedia, plenarias, seminario/simposio	13	12,9

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 1 de la entrevista a docentes de EBCI, 2020, y la información recuperada por Flores et al., (2017).

Tabla B

Estrategias didácticas permiten la vinculación de la teoría con la práctica en los cursos de la EBCI según los profesores

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención EBCI
Todas	1

Visitas Guiadas ***	4
Talleres*	2
Estudio de caso	2
Charlas de expertos	2
Investigaciones	1
Trabajo de campo**	5
Trabajos de investigación de aplicación	2
Análisis de fuentes documentales	1
Mapas mentales	1
Mapa conceptual	1
Observación participante	1
Oratoria (exposiciones orales)	1
Panel de discusión	1
Portafolio digital	1
Trabajo colaborativo	1
Trabajo práctico o laboratorios	1
Clase magistral	1
Debates o discusiones en clase	1
Ensayo	1
Foro	1
Prácticas académicas	1
Trabajo final	1
Proyecto de investigación dirigida	1
Elaboración de videos (TED)	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 2 de la entrevista a docentes de EBCI, 2020.

Notas: * Fuera y dentro de la clase. ** Se incluye la experiencia del Library Camp. *** Cuando implican contacto real con los procesos que se realizan en una biblioteca ejemplo “library camp”

- Durante las entrevistas hubieron ocasiones en que los profesores no respondieron de manera concreta y recurrían a repetir lo que dijeron en la pregunta 1, o dieron respuestas que generalizan pero al mismo tiempo no aclararon su punto, por ejemplo en una respuesta se dijo solo “parte lúdica”.
- La docente Lorena Chávez (2020) en comunicación personal, en esta pregunta da su opinión en cuanto a que las estrategias didácticas tienen todas el potencial de vincular la teoría con la práctica, en tanto se propongan en concordancia en la teoría y objetivos del curso, es decir, cada estrategia debe estar bien fundamentada y tener claro su propósito para declarar que vinculan la teoría y la práctica.
- En el caso del docente Jairo Guadamuz cuando explica la estrategia de visita guiada, brinda el ejemplo del Library Camp, donde durante la visita se genera una experiencia pues se realiza un trabajo práctico.
- En el caso de la profesora Xinia Rojas, ella se refiere a elaboración de videos con la experiencia TED ed

Tabla C

Experiencias que exponen a un ambiente laboral en los cursos según los docentes de la EBCI

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención EBCI
Visitas*	3
Taller con experto	1
Taller	2
Trabajo de campo	3
Contacto real con usuarios	1
Estudio de caso	2
Simposio	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 5 de la entrevista a docentes de EBCI, 2020.

Notas: *Visitas a bibliotecas escolares, públicas o Nacional, Bibliobus.

Tabla D

Opinión de los docentes de la EBCI sobre la necesidad de desarrollar prácticas en ambientes laborales

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención EBCI
Sí son necesarias	7
Necesario si el estudiante no labora en biblioteca	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 6 de la entrevista a docentes de EBCI, 2020.

Tabla E

Desarrollan los docentes prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparte de Bachillerato y Licenciatura en Bibliotecas Educativas

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención EBCI
Sí desarrolla prácticas	3
No desarrolla prácticas	4

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 7 de la entrevista a docentes de EBCI, 2020.

Tabla F

Impedimentos al desarrollar prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparte según los docentes de la EBCI

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención EBCI
---	-----------------------------------

Horarios de los cursos - estudiantes - Bibliotecas o Instituciones	6
Número de estudiantes	4
Falta de recursos o presupuesto*	2
Infraestructura	1
Complejidad de las instituciones	1
Dificultad al traer un invitado	1
Permisos o convenios con las instituciones	1
Interés del estudiante	1
Aspectos legales y normativos**	2
Dificultades de los estudiantes (trabajan o viven lejos)	1
Poca cooperación en las Bibliotecas	1
Situación económica de los estudiantes	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 8 de la entrevista a docentes de EBCI, 2020.

Notas: *Falta de recursos económicos, de transporte y materiales. **Se incluye a las normativas y permisos de las instituciones. ***Varias de las respuestas de los docentes mencionaron que más que un impedimento se habla de limitación.

Tabla G

Estrategias didácticas que emplean los docentes en los cursos de Servicios de Bachillerato en Bibliotecas Educativas

Categorías	Estrategias	Frecuencia de mención FE	Porcentaje
Elaboración de la información	Aprender haciendo, ensayo, lluvia de ideas, microclase, proyectos de investigación dirigida	5	11,4
Representación de la información	Cmap tools, impresión 3D, línea de tiempo, mapa conceptual, mapa mental	5	11,4
Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal	Círculos de diálogo, foro, juegos (con y sin tecnología), trabajo colaborativo	9	20,5
Comprensión de la información	Estudio de casos, charla de experto, clase magistral, comprobaciones de lectura, construcción de vídeos, discusión de lecturas, entrevista, laboratorio, lecturas, observación participante, paisajes educativos, prácticas, reportes de lectura,	20	45,5

	trabajo de campo, visitas a las instituciones o a los docentes, juego de roles		
Desarrollo de la habilidad oral y/o comunicativa	Debate o discusiones en clase, oratoria (exposiciones orales), podcast	5	11,4

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 1 de la entrevista a docentes de la FE, 2020, y la información recuperada por Flores et al., (2017).

Tabla H

Estrategias didácticas permiten la vinculación de la teoría con la práctica en los cursos de Servicios según los profesores de la FE

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención FE
Lecturas	1
Taller	1
Reporte de laboratorio	1
Estudio de casos	1
Juegos	1
Ruta de aprendizaje*	1
Prueba formativa	1
Rally	1
Todas**	2

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 2 de la entrevista a docentes de la FE, 2020.

Notas: *Se refiere a una estrategia inversa, primero hay una motivación, luego un desarrollo individual o grupal de una temática, exponer resultados, socialización de resultados y finalmente la exposición de la teoría como una síntesis. **Se refiere a que todas las estrategias pueden vincular la teoría con la práctica, siempre y cuando se planifiquen teniendo definido los contenidos y objetivos.

Tabla 21

Adecuación de materiales didácticos según el profesorado en las carreras de los cursos de servicios del cuarto año del Bachillerato del énfasis de Bibliotecas Educativas

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención FE
Si	2
No	3

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 6 de la entrevista a docentes de la FE, 2020.

Tabla I

Actividades consideradas por el profesorado de la FE como situaciones de aprendizaje experiencial

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención FE
---	---------------------------------

Laboratorios	1
Stand	1
Observación	1
Visitas*	2
Taller	1
Trabajo de campo	1
Microclase (microenseñanza)	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 7 de la entrevista a docentes de la FE, 2020.

Notas: *En el caso de las visitas y el trabajo de campo se toman en cuenta las respuestas de la entrevista 1 “En este caso, para que sea experiencias tiene que estar en el lugar, en la biblioteca tal cual, ver, atender a la persona”.

Tabla J

Experiencias que exponen a un ambiente laboral en los cursos de servicios según los docentes de la FE

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención FE
Taller*	1
Laboratorios	1
Microenseñanza	1
La observación	3
Resolución de problemas**	1
Las investigaciones dirigidas	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 8 de la entrevista a docentes de la FE, 2020.

Notas: *Se refiere a todo el proceso de un taller, desde la planeación hasta su aplicación. **La estrategia de resolución de problemas incluye la observación de un servicio para diseccionarlo y encontrar soluciones a los posibles problemas que presentan.

Tabla K

Opinión de los docentes de los cursos de servicios sobre la necesidad de desarrollar prácticas en ambientes laborales

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención FE
Sí son necesarias	1
Son importantes pero no aplicables*	3
No son idóneas**	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 9 de la entrevista a docentes de la FE, 2020.

Notas: *Se menciona que por el tipo de curso y cómo está diseñado no son necesarias o no corresponden a un curso en específico, pero sí se consideran necesarias para conocer la realidad de las bibliotecas y de las poblaciones. **No se consideran idóneas porque existen muchas limitaciones y hay muchos factores que pueden afectar o influir en la práctica.

Tabla L

Aplicación de actividades prácticas en ambientes laborales reales según los docentes de la FE

Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención FE
Sí	2
No	3

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 10 de la entrevista a docentes de la FE, 2020.

Tabla M

Impedimentos según los docentes de la FE al desarrollar prácticas en ambientes laborales reales en los cursos que imparten del énfasis para Bibliotecas Educativas

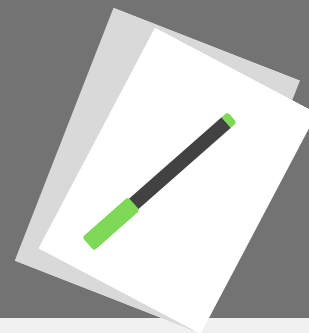
Categorías (patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención)	Frecuencia de mención FE
Solicitud de permisos	1
Falta de espacios	2
Tiempo y disposición del estudiantes	2

Fuente: Elaboración propia a partir de la pregunta 11 de la entrevista a docentes de la FE, 2020.

MANUAL DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

QUE INTEGREN LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA EN ENTORNOS REALES PARA LOS CURSOS DEL ENFASIS EN BIBLIOTECAS EDUCATIVAS

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA
INFORMACIÓN



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EBCI

Escuela de
Bibliotecología y Ciencias
de la información



Sección de
Gestión de Unidades de
Información Educativas



Sección de
Gestión de Unidades de
Información Educativas

[Actualizado 14 de octubre 2020]

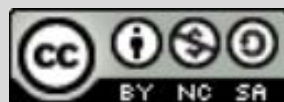
Autores

Karen Arias Villarreal

Sheilyn Badilla Barquero

María Angélica Chaverri Hernández

Joseph Espinoza Acuña



Universidad de Costa Rica
Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información
2020

Tabla de contenido

I. Introducción.....	1
II. Clasificación de las estrategias.....	3
III. Estrategias didácticas.....	5
Trabajo práctico	
a. Definición.....	7
b. Descripción.....	8
c. Ejemplo.....	9
d. Material de apoyo.....	10
e. Evaluación.....	10
Talleres	
a. Definición.....	11
b. Descripción.....	11
c. Ejemplo.....	12
d. Material de apoyo.....	13
e. Evaluación.....	14
Trabajo de campo	
a. Definición.....	15
b. Descripción.....	15
c. Ejemplo.....	16
d. Material de apoyo.....	18
e. Evaluación.....	18
Estudio de casos	
a. Definición.....	19
b. Descripción.....	20
c. Ejemplo.....	23
d. Material de apoyo.....	26
e. Evaluación.....	26
IV. Cursos del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis en Bibliotecas Educativas en los que se pueden aplicar las estrategias didácticas.....	28
V. Referencias bibliográficas.....	31

I. INTRODUCCIÓN

Este manual se presenta como resultado del Seminario de Graduación tipo proyecto para optar por el grado académico de Licenciatura en Bibliotecología con énfasis en Bibliotecas Educativas. Se encuentra dirigido a los docentes universitarios que imparten cursos en las carreras de Bibliotecología en el énfasis de Bibliotecas Educativas de la Universidad de Costa Rica, que deseen adaptar estrategias didácticas enfocadas en entornos reales.

El objetivo de este manual es apoyar al docente en la inclusión de experiencias prácticas en entornos reales por medio estrategias didácticas que integren la teoría con la práctica, y que se puedan usar tanto dentro como fuera de la clase, en otras palabras que permitan al estudiantado experimentar un acercamiento a los espacios laborales reales, planteados desde el curso.

En este manual de estrategias didácticas se establecieron cinco apartados. El segundo de ellos brinda fundamentos teóricos de las estrategias didácticas orientadas hacia las situaciones de aprendizaje experiencial, así como la clasificación de las estrategias didácticas seleccionadas y el porqué se escogieron las mismas presentadas en la guía.

El tercer apartado presenta las estrategias didácticas, cada uno de ellos con sub-apartados:

- Definición
- Descripción
- Ejemplo
- Material de apoyo
- Evaluación

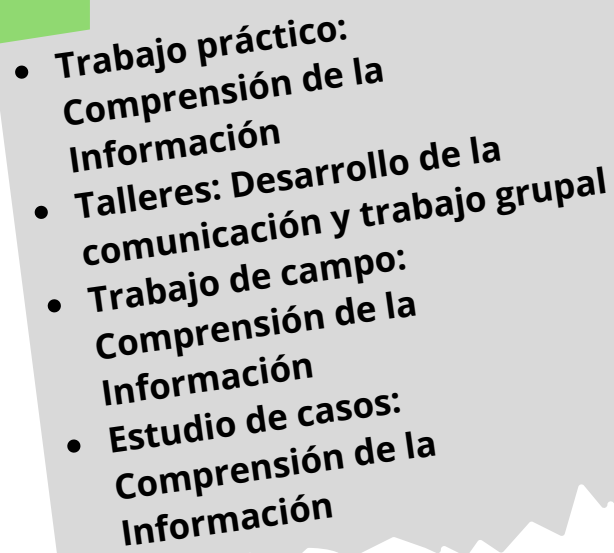
Con respecto a los sub-apartados mencionados antes, se puede indicar que el rubro “Definición” va enfocado al concepto de la estrategia como tal. El rubro “Descripción”, se refiere al proceso que

conlleva el desarrollo de la estrategia didáctica, sus partes o fases. El siguiente subapartado “Ejemplo” desarrolla la aplicación de la estrategia enfocada a un curso del énfasis de Bibliotecas Educativas, con respecto al ejemplo del estudio de caso, se utilizó una situación real y actual. En “Material de apoyo” se presenta bibliografía de apoyo para elaborar esa estrategia en específico. Por último se encuentra “Evaluación”, este presenta una plantilla como propuesta para que la estrategia pueda ser evaluada por el o la docente que la aplique, es importante aclarar que las plantillas pueden variar dependiendo de los temas de los cursos y sus objetivos.

En el cuarto apartado se presenta un cuadro en el cual se pueden observar las estrategias didácticas presentes en esta guía, con respecto a cuál curso se recomienda aplicarse en el cuarto año del Bachillerato y la Licenciatura en el énfasis de Bibliotecas Educativas. En el último y quinto apartado se recopilan las referencias bibliográficas, usadas en la fundamentación teórica de la totalidad de esta guía.

II. CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias didácticas que se presentan en este manual se agrupan según la teoría aportada por los autores Flores Flores, Ávila Ávila, Rojas Jara, Sáez González, Acosta Trujillo y Díaz Larenas (2017). Las estrategias se clasifican según su finalidad y se presenta en la siguiente tabla por categorías:

- 
- **Trabajo práctico:**
Comprensión de la Información
 - **Talleres:** Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal
 - **Trabajo de campo:**
Comprensión de la Información
 - **Estudio de casos:**
Comprensión de la Información

Clasificación de la estrategia	Finalidad
Elaboración de la información	Consiste en que el estudiante construye conocimiento a partir de la generación de nuevas ideas que permitan una elaboración más profunda a nivel cognitivo. Se fomenta la creatividad y habilidades cognitivas de nivel superior como: interpretar, criticar, elaborar y/o generar, analizar, resolver, etc.
Representación de la información	Refleja el conocimiento adquirido por los estudiantes a través de una representación visual o gráfica, estructurando e ilustrando el contenido aprendido, a través de un mapa conceptual, cuadro sinóptico, etc. Se promueven habilidades cognitivas superiores como por ejemplo: organizar, sintetizar, contrastar, describir, distinguir, explicar, etc.
Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal	Genera instancias para desarrollar actividades de nivel colaborativo y cooperativo, poniendo en práctica la habilidad de comunicarse con sus pares. Se trabajan habilidades cognitivas tales como: planificar, explicar, decidir, inferir, etc.
Comprensión de la información	Permite que el estudiante estructure sus esquemas mentales, analice el contenido nuevo y se apropie del mismo, comprendiéndolo en su totalidad. Son modeladas habilidades cognitivas relacionadas con: conectar, comprender, desarrollar, categorizar, reordenar, etc.
Desarrollo de la habilidad oral y/o comunicativa	Poner en práctica la competencia oral y su función en las elaboraciones de discursos a nivel lingüístico. Además de fomentar la comunicación oral, promueve habilidades cognitivas como las de: argumentar, juzgar, valorar, convencer, apoyar, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría vista en Díaz, Hernández, Monereo y Vaello citados por Flores Flores et al. (2017).

III. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En el ámbito educativo se escucha hablar sobre las estrategias didácticas y el cómo estas fortalecen los procesos de enseñanza. Para comprender mejor el término Flores Alejandro (2013) se encarga de proporcionar una definición de esta:

En otro término las estrategias “son procedimientos que orientan acerca de la utilización de una habilidad o del conocimiento necesario para resolver un problema” (Sánchez, Fernández; 2007). Esto es, que facilitarán el aprendizaje del alumno a través de ejercicios que promuevan su desenvolvimiento dentro y fuera del aula (p. 46).

Con lo anterior se puede determinar que las estrategias didácticas se encargan de orientar los procesos de aprendizajes ya que favorece a la comprensión de los temas y contenidos desarrollados dentro del salón de clases, donde el profesorado puede promover y fortalecer el proceso de enseñanza en el estudiantado.

Tal y como se menciona en la introducción, las estrategias contenidas en este manual tienen la particularidad de permitir la vinculación de la teoría con la práctica y están orientadas a situaciones de aprendizaje experiencial, las cuales buscan llevar al estudiante a experiencias en ambientes laborales reales o en su defecto a situaciones que se asemejen lo más posible a lo que se viviría en el mundo real.

Para efectos de este manual se consideraron las siguientes estrategias didácticas: Trabajo práctico, talleres, trabajo de campo y estudio de casos. Estas se encuentran orientadas hacia las situaciones de aprendizaje experiencial, las cuales se pueden entender como todas aquellas situaciones que le permiten al profesional construir un conocimiento que pueda aplicar en su profesión, Diaz Barriga (2013) presenta un listado de actividades en donde se muestran las situaciones de aprendizaje experiencial como parte de una vivencia en un escenario verdadero y concreto. Entre ellas se menciona: la

resolución de problemas auténticos, análisis de casos, prácticas en situaciones, trabajo cooperativo y el uso de simulaciones. Ante esto la American Field Service (2014) agrega que las situaciones de aprendizaje experiencial son:

(...) un proceso continuo basado en la reflexión, que es modificado continuamente por nuevas experiencias. El ciclo comienza cuando un individuo se involucra en una actividad, reflexiona sobre su propia experiencia, entonces deriva el significado de la reflexión y finalmente pone en acción la percepción recién adquirida a través de un cambio en comportamiento o actitud (p. 1).

De igual forma es importante resaltar que las estrategias didácticas seleccionadas pueden ser aplicadas en entornos reales. Con respecto al término de entornos reales nos referimos a los espacios que se encuentran principalmente fuera del salón de clases o que se logre la experimentación real dentro de la misma, donde se puede poner a prueba la teoría que se ve en clases por medio de la práctica que se desarrolle, con el fin de acercar al estudiantado a nuevos entornos reales y al contexto laboral actual al que se enfrentará, con ello nos referimos a la experiencia generada de la experimentación de la realidad laboral.

A continuación se presentarán dichas estrategias didácticas:

a. Definición

El trabajo práctico también puede ser conocido con el nombre alternativo de prácticas, o trabajo práctico procedimental. Ya que el trabajo práctico dentro de un curso se da al implementar la práctica luego de ser vista la teoría. Hernández-Millán, Irazoque-Palazuelos, y López-Villa (2012) apuntan a que el trabajo práctico no es un solo concepto, sino la unión de varios, la teoría, su comprensión, la práctica y su aplicación. De igual forma los autores evidencian que estos trabajos prácticos exponen al estudiante a la experiencia en contextos reales incrementando su ingenio y formas de investigación

Para poder cumplir con este propósito de integración, la enseñanza experimental debe perfilar los trabajos prácticos con base en tres finalidades: aprender ciencias, aprender qué es la ciencia y aprender a hacer ciencia. Cada uno de estos propósitos determina objetivos particulares que requieren estrategias específicas para ser alcanzados (Hernández-Millán, Irazoque-Palazuelos, y López-Villa, 2012, párr. 18).

El trabajo práctico es la acción de ejecutar una o múltiples tareas para las cuales requiere de habilidades ya obtenidas, las cuales se van perfeccionando en el transcurso del mismo, con el fin de lograr un objetivo o alcanzar una meta, este trabajo práctico puede producir material, solucionar problemas ya establecidos, de forma que también produce capacidad intelectual y espíritu crítico. Hernández-Millán, G.; Irazoque-Palazuelos G. y López-Villa, N. (2012) citan a Hodson (1994), él cual

Entiende por trabajo práctico toda aquella metodología de aprendizaje que exija a los estudiantes el ser activos: actividades con computadoras, análisis de casos, entrevistas, debates y representación de papeles, escribir tareas de diversos tipos, hacer modelos, carteles y álbumes de recortes, investigar en la biblioteca, tomar fotografías y hacer videos (p. 1).

Aponte Rojas, Aguilar González y Sánchez (2013) conocen que el docente dentro de los trabajos prácticos cumple un rol de guía en las actividades realizadas por los estudiantes dado que el “profesor demuestra una preparación previa, es más explicativo, más guía con el estudiante y los deja trabajar” (párr. 47), permitiendo que las múltiples tareas consigan el objetivo perseguido, el de fomentar entendimiento sobre la teoría ya expuesta.

b. Descripción

Trabajo práctico es una estrategia didáctica perteneciente a la categoría “Comprensión de la Información”, que le va a permitir al mismo analizar el contenido teórico visto en clase y le va a facilitar apropiarse de la actividad práctica para lograr comprenderla y realizarla en su totalidad.

Trabajo práctico o práctica en clase, académicamente hablando, son todas las actividades destinadas durante el tiempo de clases, donde el estudiante debe realizar alguna actividad práctica específica en la cual aplique los conocimientos adquiridos sobre un tema del curso. Estas son preparadas previamente por el profesor y pueden ser realizadas de manera grupal o individual. Implican la participación activa del estudiante y a menudo requieren la entrega de algún documento o algún otro resultado para que el profesor califique el trabajo realizado.

Los pasos a seguir para la realización de un trabajo práctico son los siguientes:

1. Verificar la teoría respectiva de acuerdo al trabajo práctico.
2. Planificación del trabajo práctico o guía de seguimiento.
3. Coordinar con el estudiante la actividad a realizar o coordinar con la biblioteca donde el estudiante pueda realizar la actividad práctica.
4. Implementación o puesta en práctica del trabajo práctico.
5. Dar seguimiento a la actividad.
6. Presentación del informe como evidencia del trabajo práctico realizado.
7. Evaluar el desempeño del estudiante en la actividad.
8. Implementar la retroalimentación de las mejoras en el trabajo práctico.

c. Ejemplo

Como ejemplo se brinda el curso “BI-5016 Conservación y preservación de información en unidades de información educativa”, donde se presenta la relación de la teoría con la práctica en cuanto a la aplicación de los conocimientos de conservación curativa en el material bibliográfico, luego de verificar en la teoría la información correspondiente, como lo es:

- Principios básicos de Encuadernación rústica y fina usados en Unidades de Información Educativas.
- Restauración manual y mecánica:
 - a. Ficha de control
 - b. Limpieza mecánica
 - c. Lavado
 - d. Reparaciones menores de rasgaduras y reintegros

Curso: BI-5016	
Tema	Prácticas básicas de conservación curativa
Nombre del Trabajo Práctico	Prácticas de conservación curativa
Duración	4 semanas
Objetivos	Desarrollar las habilidades y prácticas necesarias para la reparación del material bibliográfico en la Unidades de Información Educativas.
Participantes	Grupos de 4 estudiantes
Implementación	Práctica en taller de Conservación
Experiencia Obtenida	Adquirir los conocimientos para crear un taller de preservación en la Unidad de Información Educativa.
Dificultades	No se presentaron en esta práctica

Fuente: Elaboración propia, 2020.

d. Material de apoyo

- Guía de elaboración de un manual de prácticas de laboratorio, taller o campo: asignaturas teórico prácticas. Enlace: <http://www.rivasdaniel.com/Pdfs/GUIAMANUALPRACTICAS.pdf>
- La Práctica educativa. Cómo enseñar. Enlace: <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>
- La complejidad de la bibliotecología: Teoría o práctica. Enlace: <https://www.redalyc.org/pdf/161/16119333005.pdf>

e. Evaluación

La siguiente plantilla es una opción para el docente, como guía en el momento de realizar un trabajo práctico, en ella se pueden agregar o eliminar puntos, de acuerdo al trabajo práctico que realice.

Curso:	
Tema	
Nombre del Trabajo Práctico	
Duración	
Objetivos	
Participantes	
Implementación	
Experiencia Obtenida	
Dificultades	

Fuente: Elaboración propia, 2020.

TALLERES

Categoría:
Desarrollo de la
comunicación y
trabajo grupal

a. Definición

El taller, o como es conocido por taller educativo o taller de experto, es un tipo de estrategia enfocada en desarrollar acciones que permitan al estudiantado llegar a la práctica sobre un tema en específico. Estos suelen estar acompañado de actividades que pueden ser ejecutadas para aumentar los conocimientos y permitir una interacción directa de la teórica y práctica.

De esta forma Gutiérrez (2009) indica sobre los talleres “se trata de una forma de enseñar, y sobre todo de aprender, mediante la realización de actividades que en gran medida se llevan a cabo conjuntamente” (p. 3).

También se puede resaltar las palabras del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA (2003) expresa sobre los talleres que estos permiten “la adquisición del conocimiento por una más cercana inserción en la realidad y por una integración de la teoría y la práctica, a través de una instancia en la que se parte de las competencias del alumno” (p. 98). Ambos aportes resaltan aspectos importantes sobre los talleres, donde estos permiten llegar a la práctica al desarrollar actividades utilizando los conocimientos teóricos adquiridos en los cursos.

b. Descripción

Los talleres pueden ser presentados en dos escenarios, uno donde un especialista o experto en cierto temas es quien desarrolla el taller, por otra parte se encuentra la opción donde es el estudiantado quien lleva a cabo el taller.

Con respecto a lo anterior, y bajo la modalidad que se utiliza en esta guía podemos indicar que el taller pertenece a la en la categoría de “Desarrollo de la comunicación y trabajo grupal” donde esta permite generar espacios para una colaboración y cooperación, además permite involucrar en gran medida las habilidades de comunicación que debe tener para el desarrollo de dicha estrategia.

Para realizar un taller es necesario tener en consideración tres grandes pasos indicados por Quezada, Grundamann, Expósito Verdejo y Valdez (2001)

1. Diseño: En este es necesario definir todos los aspectos básicos del taller, como la temática, los objetivos que se pretender alcanzar, el contenido, entre otros. Para este punto es relevante considerar 7 preguntas claves para el diseño. Cada una se orienta a diferentes aspectos, necesarios a desarrollar dentro de los talleres.

- ¿Para qué?
- ¿Quiénes?
- ¿Qué?
- ¿Cómo?
- ¿Con qué?
- ¿Cuándo?
- ¿Dónde?

2. Planificación: En este punto es necesario definir otros detalles que no se establecieron en el punto anterior, como por ejemplo los materiales que se podrían necesitar, las responsabilidades tanto de los estudiantes, el tiempo que requiere, el lugar donde se va a desarrollar, la temática y los participantes.

3. Ejecución: Al llegar a esta parte se debe poner en práctica toda la planificación, las personas encargadas deben ejecutar su taller cumpliendo con todos los aspectos organizados, con mente flexible para prevenir algún problema que surja con la marcha.

c. Ejemplo

A modo de ejemplo utilizando el curso “BI-4005 Seminario Taller de Bibliotecas Educativas”, donde uno de sus contenidos es el “Emplear el cuento como un recurso de animación lectora” el profesor le puede asignar a sus estudiantes elaborar un taller que deba ser ejecutado en alguna escuela o colegio del país, con el fin de que pueda implementar los conocimientos adquiridos en las clases por medio de la aplicación del taller en un entorno real.

A los estudiantes se les da la opción de trabajar solos, o máximo en grupo de 3, esto para que cada uno se ajuste a sus propios horarios ya que no todos reciben los mismos cursos a la misma hora. A continuación se presenta la resolución del taller desde la perspectiva de los estudiantes.

El Principito	
Encargados	<ul style="list-style-type: none"> ● Marco Tinoco ● Brandon Barrantes ● Julio Castillo
Objetivos	Fomentar la lectura por medio del cuento “El Principito”.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ● El cuento ● La animación lectora
Lugar	Escuela Nicolás Chacón Vargas
Duración	70 minutos
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura del cuento ● Mesa de discusión ● Juegos didácticos
Materiales	Hojas, lápices, recortes de periódico, cartulina, bolsas de papel, pelota, globos, cuerda. ▼

Fuente: Elaboración propia, 2020.

d. Material de apoyo

A continuación se proporciona una lista con diferentes documentos que favorecen a la formulación de los talleres

- Hacer talleres, una guía para capacitadores. Enlace: https://awsassets.panda.org/downloads/hacer_talleres___guia_para_capacitadores_wwf.pdf
- El taller como estrategia didáctica. Enlace: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520908023.pdf>

- Manual de estrategia enseñanza/aprendizaje. Apartado de El taller educativo. Enlace: <https://www.ucn.edu.co/Biblioteca%20Institucional%20Cemav/AyudaDI/recursos/ManualEstrategiasEnsenanzaAprendizaje.pdf>
- Preparación y ejecución de talleres de capacitación. Enlace: <https://evalparticipativa.files.wordpress.com/2019/05/20.-preparacion-de-talleres-de-capacitacion-guia-prc3a1ctica.pdf>

e. Evaluación

La siguiente plantilla corresponde a un acercamiento de los principales aspectos que debe contener el taller. Se elaboró con el fin de proporcionar una guía que le beneficie al profesorado, como también al estudiantado.

Nombre del taller	
Encargados	
Objetivos	
Contenidos	
Lugar	
Duración	
Actividades	
Materiales	

Fuente: Elaboración propia, 2020.

TRABAJO DE CAMPO

Categoría:
Comprensión de
la información

a. Definición

El trabajo de campo es una estrategia didáctica en donde el estudiante realiza actividades prácticas, previamente planificadas en entornos laborales reales. Las actividades realizadas en estos entornos llevan más a la práctica aplicando los conocimientos teóricos, ya que los estudiantes logran tener un papel principal al interactuar con su entorno, es decir el trabajo de campo es aquello que el estudiante realiza fuera del aula, González (2011) indica que el trabajo de campo “constituye una convivencia circunstancial contextualizada fuera de la institución educativa” (p. 78).

En este tipo de estrategia los estudiantes tienen contacto con el mundo real y ponen en práctica sus conocimientos teóricos a través de distintas tareas o actividades prácticas realizadas en un verdadero ambiente laboral, con lo cual la experiencia será mucho más enriquecedora que si se simularán las situaciones en el aula; Acosta, Fuenmayor y Sánchez citan a Vera y Martínez (2017) mencionan que el trabajo de campo:

es una estrategia didáctica que permite acercar al individuo con el entorno (...); posibilitando un medio de aprendizaje mucho más dinámico y vivencial, rompiendo con la monotonía de un aula de clase, donde el estudiante es capaz de confrontar lo teórico con lo práctico (p. 1).

b. Descripción

El trabajo de campo como una estrategia para formar futuros profesionales en bibliotecología es un proceso que le implica al estudiante a involucrarse con un entorno relacionado con su futura profesión en donde pueda desenvolverse en distintas tareas que le ayudarán a conocer el ambiente laboral y poner en práctica los conocimientos teóricos dentro de esta guía se ubica en la categoría de “comprensión de la información” debido a que mediante esta estrategia el estudiante interioriza los diferentes contenidos a través de la vinculación de la teoría con la práctica.

Para que este proceso pueda darse se necesita de la colaboración de 3 partes; los alumnos, el profesor y el representante de la institución a visitar. Es necesaria una preparación previa del trabajo de campo y un control estricto durante la realización del mismo, así como es necesaria una fase posterior al trabajo de campo en donde se evaluarán los resultados, para ser más específicos en cuanto al proceso Atencio Ramírez, Gouveia y Lozada (2011) divide el trabajo en 3 fases:

- Fase de preparación previa: Es aquí en donde se planifica cuál será el lugar en donde se realizará el trabajo de campo, en que fecha, se establecen los objetivos didácticos, se realizan los trámites administrativos (transporte, alimentación, permisos). Además es en esta etapa en donde el profesor deberá preparar a los estudiantes para enfrentar las posibles tareas que se le presenten.
- Fase de ejecución (Durante el trabajo): En esta fase los estudiantes realizan el trabajo de campo y son supervisados por el representante de la institución y en algunos casos por el profesor, dependiendo si este acompaña a los estudiantes a realizar el trabajo de campo. Durante esta fase los estudiantes también llenan una bitácora y realizan minutas de trabajo.
- Fase de interiorización de los aprendizajes (Trabajo de análisis, discusión y evaluación): En esta fase el estudiante generará un documento escrito, es decir un informe, en donde se evidenciarán los resultados del trabajo de campo realizado. En la construcción de dicho informe el estudiante realiza un análisis por medio de los datos recolectados en las minutas de campo. En algunas ocasiones es posible que el informe sea sustituido por un producto aplicable a la institución en donde se realiza el trabajo de campo. La evaluación del trabajo de campo realizado se realiza utilizando los registros de los encargados del trabajo de campo en contraposición con las bitácoras de los estudiantes y mediante la entrega del documento escrito.

c. Ejemplo

Para ejemplificar el trabajo de campo se utilizará el curso “BI-5017 Mercadeo de servicios y productos para Unidades de Información Educativas”, en donde el profesor le asigna a sus alumnos la tarea de investigar una Unidad de Infor-

mación y en base a los datos recolectados desarrollar una propuesta de mercadeo de servicios y productos de información para dicha unidad.

Dentro de la organización propia de esta actividad es importante señalar que quienes escogen el lugar en donde realizar la práctica y el horario son los estudiantes.

A continuación se presenta una tabla con la formulación del trabajo de campo a realizar:

Curso: BI-5017 Mercadeo de servicios y productos para Unidades de Información Educativas	
Tema del trabajo de campo	Mercadeo de productos en Unidades de Información Educativas
Nombre del profesor	Juan Pérez
Estudiantes	Alina Ramírez, Diana Casanova, Julio Cascante
Encargados	Hilda Rodríguez
Duración	Sin duración definida
Horario	Lunes y miércoles de 8:00 a 12:00
Lugar del trabajo de campo	Biblioteca Municipal Isidro Díaz Muñoz (Zapote)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las principales estrategias para posicionar una unidad de información educativa. • Desarrollar una propuesta de mercadeo de servicios y productos de información.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentación del mercado de una unidad de información. • Estrategias de posicionamiento en el mercado. • Responsabilidad social. • Relaciones públicas.
Actividades a realizar	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación en el sitio. • Observación participante. • Elaboración del producto (propuesta). • Entrega de la propuesta a la biblioteca.
Dificultades	<p>Algunas de las dificultades que se pueden presentar al realizar un trabajo de campo tiene que ver con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de bibliotecas donde realizar el trabajo de campo. • Dificultades para hacer coincidir el horario de los estudiantes con los de los lugares a visitar. • Falta de transporte o de medios económicos para transportarse.
Observaciones	En este apartado el profesor y el encargado del lugar visitado realizarán observaciones con relación al trabajo realizado por los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia, 2020.

d. Material de apoyo

En este apartado se presenta un listado de documentos, mediante los cuales el docente puede apoyarse en la formulación de un trabajo de campo:

- Guía para elaborar un reporte de trabajo de campo. Enlace: https://www.ucipfg.com/Repositorio/MSCG/Practica_independiente/UNIDA D3/1.pdf
- Guía para realizar prácticas de campo. Enlace: <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/GUIA%20DE%20CAMPO%20PARA%20ANTROPOLOGOS.pdf>
- Inventario forestal nacional manual de campo. Enlace: <http://www.fao.org/3/ae578s/AE578S04.htm>
- Trabajo de campo. Enlace: http://www.surt.org/gep/castella/pdfs/Trabajo_de_campo.pdf

e. Evaluación

Curso:	
Tema del trabajo de campo	
Nombre del profesor	
Estudiantes	
Encargados	
Duración	
Horario	
Lugar del trabajo de campo	
Objetivos	
Contenidos	
Actividades a realizar	
Dificultades	
Observaciones	

Fuente: Elaboración propia, 2020.

a. Definición

También conocido como estudios de casos, método de casos, análisis de caso o método de estudio de caso, se define que “es la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano” (López González, 2013, p. 140), en otras palabras, se asigna un problema o situación hipotética de la vida laboral relacionada a un tema determinado, buscando comprender su particularidad con el fin de darle solución y obtener experiencia sobre el tema, se destaca que dentro de estas situaciones se pone en juego el dominio en las decisiones.

Del mismo modo, cabe destacar que esta estrategia puede ser aplicada a cualquier tema del hacer del bibliotecólogo, es decir puede ser utilizada para cualquier área de la profesión con el fin de brindarle al estudiante un panorama más extenso de la profesión, es por ello por lo que Rodríguez García (2011) explican

(...) se consideró que el estudio de caso debe efectuarse a nivel de finalidad instrumental, tal como lo señala Gander-Marin, en donde el caso se toma como un medio y no como un objeto de estudio; es decir, que las investigaciones deberían diseñarse como modelos explicativos y parciales de cada una de las áreas de estudio (p. 48).

Sobre el mismo tema, demostrando la interdisciplinariedad de la estrategia, característica que la Bibliotecología también posee, Estrada Cuzcano y Alfaro Mendives, (2015) mencionan:

Por supuesto que este método también es usado (o debería usarse) en el ámbito de la bibliotecología y las ciencias de la información, cuyo carácter es eminentemente interdisciplinario. También es factible utilizar el método de casos en múltiples materias impartidas en la enseñanza de la bibliotecología: gestión de unidades de información, ética y deontología de la información,

derecho a la información, políticas de información, estudios de usuarios, entre otros. Como ejemplo, se puede citar a la *Library Journal* publicada por la American Library Association; esta revista tiene una sección denominada "How do you manage" donde se analizan y discuten casos controversiales recogidos del propio colectivo profesional (p. 197).

De igual forma los estudios de caso provienen de dos diferentes escenarios, una es el estudio de caso ya planteado por un docente dentro de un curso, como actividad de aprendizaje, donde es necesario analizar el caso planteado y brindar posibles soluciones; otra es ir al campo y observar y obtener ese caso real de primera mano, por medio de la recolección de la información. Por su lado Hernández Sampieri (2014) indica que el estudio de caso parte de una teoría fundamentada, la cual es "teoría de hallazgos que surgen a partir de los datos" (p. 422), lo que deja ver que la actividad estudio de caso presentado dentro de clase genera un proceso de análisis, ya que genera o fundamenta teoría a partir de datos, estableciendo relaciones teórico-prácticas.

b. Descripción

La estrategia didáctica de estudio de caso vincula la teoría con la práctica mediante la "comprensión de la información", ya que por su aplicación el estudiante podrá no solo conocer un aspecto de la realidad laboral, sino también podrá poner en práctica la teoría vista en clase mediante una resolución posible y basada en hechos. El objetivo de esta estrategia es entender –y no solo conocer– un evento o situación del diario vivir en la profesión y su estructura, sino también generar una relación entre la realidad laboral con la profesión, mediante la experimentación del aprendizaje teórico en la práctica de la resolución de una situación, además de mejorar la capacidad de análisis del estudiante.

Se recopiló una serie de pasos a seguir que sin importar el tipo de estudio de caso y la materia o contenido del mismo, el estudiante podrá obtener una satisfactoria experiencia de aprendizaje práctico.

Sobre los pasos a seguir para la realización del estudio de caso y su aplicación se resaltan según el Banco Interamericano de Desarrollo BID, (2011):

1. Diseño del estudio de caso: Se estipula y se delimita la situación; se considera el desarrollo de los antecedentes, los cuales presentan la descripción del contexto de la situación a estudiar; en el propósito se define el porqué y el objetivo del estudio, le brinda la razón del porqué se está implementando un estudio; se deben tomar en cuenta como cuarto elemento, las preguntas de reflexión con las cuales el estudiante tiene una guía sobre cómo avanzar y que resolver de la situación que se le presenta; se recomienda además aclarar los límites del caso, esto con el fin de tener en claro lo que se espera de la resolución del caso, y sobre ello también especificar las fuentes de evidencia para la recolección de la información.

2. Recopilación de la información: Esta dependerá del objetivo del caso, así también de lo que se espere según lo pautado por el o la docente lo planee, por ello el BID (2011) explica de este paso lo siguiente:

El objetivo de esta fase será la recolección de información que ayude a responder a las preguntas planteadas al inicio del Caso. La recolección de información no es un procedimiento lineal sino el resultado de la interacción permanente entre las preguntas definidas, y la experiencia que se está analizando, es decir, las preguntas pueden ser reformuladas a medida que se avanza en el Caso (p. 4).

3. Análisis de la información: El estudiantado analiza y depura la información que se ha recopilado, se espera que el estudiantado pueda observar y comprender mejor la realidad de la situación a la que acaba de ser expuesto, además empezar a tomar decisiones y analizar la información basada en la teoría que ha visto en clase. Los métodos de análisis dependen del tipo de información recolectada y del tipo de situación que generó dicha información, se recomienda permitirle al estudiantado la libertad para escoger el método con el que sienta que puede representar la información y visualizarla para el análisis.

4. Redacción de un informe: Se desarrolla la redacción de las conclusiones y recomendaciones para la resolución del caso, se describe el razonamiento y la solución del caso basados en todo el proceso, será la prueba de la experiencia de aprendizaje del estudiantado y dónde podrá poner en práctica la teoría que ha visto en la clase, enfrentándolo con la realidad. Se espera que estos resultados tengan una base real, es decir, que la resolución del caso tenga un componente real para la aplicación de este.

La Subdirección de Currículum y Evaluación [INACAP], (2017), citando a la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.f.b, p. 16) hablan sobre las fases por las cuales el estudiantado pasa para la resolución de un caso las cuales son:

- Fase eclosiva: Se produce en el estudiante la explosión de opiniones, impresiones, juicios, posibles alternativas, etc. De manera individual cada uno reacciona a la situación, tal y como la percibe.
- Fase de análisis: En esta fase debe llegarse hasta la determinación de los hechos que son significativos para interpretar la estructura de la situación. Para esto se realiza una búsqueda en común del sentido de los acontecimientos, se integran aspectos informativos y la prueba de objetividad es el consenso del grupo. La fase concluye cuando se ha conseguido una síntesis aceptada por el grupo.
- Fase de conceptualización: Se formulan conceptos operativos o principios concretos de acción, aplicables en el caso actual que permiten aproximarse a la explicación o análisis o solución del caso desde diferentes perspectivas y que pueden ser usados en situaciones parecidas.
- Fase de evaluación: Para evaluar el progreso de los estudiantes es útil dividir las habilidades de un análisis de casos en tres partes: identificación de los hechos, identificación del problema y solución del mismo, resguardando que tanto el proceso como los resultados sean considerados en el proceso evaluativo, así como también el desempeño individual y grupal (pp. 19-20).

c. Ejemplo

Este ejemplo fue planificado para el apoyo de los temas de “Trabajo Interdisciplinario” y “Planificación, ejecución y evaluación de actividades didácticas”, en el curso “BI-5021 Integración curricular en las Unidades de Información Educativas”, de la EBCI, ya que ejercita la integración de la biblioteca con otras materias. Sin embargo también puede ser utilizado en los cursos de Servicios “FD-5051 Principios de Curriculum” y “FD-0152 Fundamentos de Didáctica” de la Facultad de Educación, en ellos se ejercitará el conocimiento sobre diferentes currículum en un entorno real y la aplicación de la didáctica en la planeación de una clase de la biblioteca.

St, Jude School es una institución educativa de carácter privado fundada en 1963 por señoras Helia Plasencia de Betancourt y Hortensia Esquivel de Luconi, con el objetivo de desarrollar un espacio de educación innovadora. Para brindar un mejor contexto, sobre su historia St, Jude School (s. f.):

St. Jude School es el más reciente proyecto de una institución educativa que tiene más de 50 años de formar a niños y jóvenes con arraigados valores cristianos. Sus primeras instituciones fueron: El Jardín de la Infancia Católico, la Escuela Católica Activa y el Colegio Bilingüe San Judas Tadeo (párr. 1).

En el año 2000, se inaugura el nuevo Preescolar St. Jude. En el año 2001 inicia la Primaria y cinco años después, en el 2006, la Secundaria, dentro de un proceso de crecimiento planificado (párr. 6).

Es importante destacar que la Institución trabajó de forma simultánea en sus instalaciones ubicadas en San José y en su nueva sede en Lindora, Santa Ana. En el año 2008, finalmente, ambas instituciones se unen en un solo proyecto: St. Jude School (párr. 7).

St. Jude es una Comunidad Educativa en la que la tradición se funde con las más novedosas técnicas psicopedagógicas y fortalece el aprendizaje del Inglés y del Español. Además, la enseñanza se complementa con Francés y Mandarín, las Humanidades, las Ciencias, la Tecnología, las Artes y el Deporte (párr. 8).

Como parte de su oferta educativa, St. Jude School ofrece un currículo interactivo en el que se ofrece una educación bilingüe con un 80% de inglés impartido, posee un fuerte bloque de materias que conforman el módulo de Educación Tecnológica: Química, Física, Biología, Matemática y Ciencias de la Computación. Además, desarrolla un fuerte módulo de materias enfocadas a las Humanidades: Historia, Literatura, Filosofía para niños y jóvenes, Arte, Música y Deportes. Asimismo, el St. Jude Cultural Center busca el desarrollo de las habilidades musicales y artísticas a través de cursos de Violín, Piano, Guitarra, Batería, Bellas Artes, Teatro, etc. (St. Jude School, s.f., párr. 3,5,6, 16).

Aunado a esta oferta académica en el 2020 se decidió reformar el currículo académico, por lo cual adquirieron la membresía de Fieldwork Education, la cual se obtuvo para los grados de primaria y es la proveedora de currículo internacional para más de 1000 escuelas en el mundo.

Dividido por etapas, se han adquirido los currículum de: International Early Years Curriculum (ieyc), International Primary Curriculum (ipc) y el International Middle Years Currículum (imcyc).

Igualmente, como parte de la oferta académica se ofrece para los estudiantes desde primero hasta quinto grado, como materia complementaria un espacio de “Library class”, es decir clases de la Biblioteca; en ella los estudiantes tienen la oportunidad, de acuerdo con su grado, a conocer más del mundo de las bibliotecas, literatura, etc., las clases son impartidas por la bibliotecóloga coordinadora, la cual brinda una clase a cada grupo y de cada grado una vez a la semana.

Como parte de este nuevo currículum cada clase tendrá la particularidad de ser integradora, es decir cada unidad académica tendrá un tema y todas las clases que sean impartidas deben integrarse para desarrollar dicho tema desde todas las ópticas de cada materia.

Al iniciar un nuevo ciclo de clases, se le pide a la biblioteca que se integre a dicha modalidad, por ello cada clase de la biblioteca tendrá que seguir dicho tema e integrarse a las demás materias con el fin de que el estudiante logre un aprendizaje integral total.

La primera tarea de la biblioteca ha sido integrarse a las demás materias bajo la primera unidad académica para los alumnos de primer grado “Brainwave: Metacognition”, donde se explora el funcionamiento del cerebro y cómo éste aprende. Dicha unidad tiene una duración de 3 semanas, el “ipc” brinda un cronograma en el cual se explica cada etapa y cómo proceder para ayudar al profesorado planear sus clases, sin embargo en dicho cronograma no se incluye a la biblioteca, sin embargo se le solicita a la bibliotecóloga a cargo una planeación para las clases de primer grado de parte de la biblioteca con al menos dos materias de su escogencia.

Tomando todo esto en cuenta, la clase de la biblioteca tendrá una duración de 50 minutos por clase. ¿Qué estrategias y actividades tendrá que planear la bibliotecóloga para cumplir con los objetivos que pide el currículo? Realice como parte de un informe la investigación al caso y además presente una propuesta de planeación para las clases de la biblioteca de la primera unidad “Brainwave: Metacognition” para el estudiantado de primer grado con dos de las materias a su preferencia.

Preguntas de reflexión:

1. ¿Qué es Fieldwork Education?
2. ¿De qué se trata el currículo “ipc”?
3. ¿Qué se busca en el “ipc”?
4. ¿Cómo escoger las materias con las cuales pueda hacer una integración?
5. ¿Qué actividades se pueden planear sobre la unidad “Brainwave: Metacognition”?
6. ¿Cómo tomar en cuenta la virtualidad al planear las clases?

d. Material de apoyo

- Pautas para la elaboración de Estudios de Caso. Enlace: <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/document/Pautas-para-la-elaboraci%C3%B3n-de-estudios-de-caso.pdf>
- Manual de estrategias didácticas: orientaciones para su selección. Método del caso (17-20). Enlace: <http://www.inacap.cl/web/2018/documentos/Manual-de-Estrategias.pdf>
- El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. Enlace: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Los estudios de caso en la catalogación: sus contextos teórico-prácticos. Enlace: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2011000100008
- El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. Enlace: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2015000100009
- El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Enlace: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=646/64602005>

e. Evaluación

La siguiente plantilla corresponde a una propuesta para presentarle al estudiante con el fin de que éste pueda resolver el caso de la manera más eficaz, y pueda ser evaluado por el o la docente, no es una propuesta únicamente sobre cómo diseñar o planificar el estudio de caso. Dicha propuesta de evaluación se compone de los pasos y las fases, de la investigación bibliográfica, en las que el estudiantado atraviesa al resolver la situación.

Estudio de casos	
Antecedentes:	
Propósito:	
Situación para solucionar:	
Preguntas de reflexión:	
Recopilación de la información	
Ideas principales:	
Hallazgos:	
Análisis de la información	
Evidencias:	
Análisis de categorías, tabulación y/o reorganización de la información (opcional según lo que desee el estudiante):	
Solución del caso (conceptualizar):	
Informe final del estudio de caso	
Conclusiones/recomendaciones:	
Dificultades:	
Solución del caso (producto final):	
Experiencias adquiridas:	
Discusión del caso	
Justificación de las decisiones:	

Fuente: Elaboración propia, 2020.

IV. CURSOS DEL BACHILLERATO Y LA LICENCIATURA DEL ÉNFASIS EN BIBLIOTECAS EDUCATIVAS EN LOS QUE SE PUEDEN APLICAR LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Los siguientes cuadros presentan todos los cursos del 2019 a partir de las mallas curriculares, según Resolución VD-R-10017-2018, del Bachillerato y la Licenciatura del énfasis de Bibliotecas Educativas. En él se pretende mostrar cuales de las cuatro estrategias didácticas propuestas en esta guía pueden ser aplicadas en cada curso.

Se presentarán a continuación, divididos por carreras, dichos cuadros:

Lista de cursos	Trabajo práctico	Taller	Trabajo de campo	Estudio de casos
Cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato				
BI-1005 Estudio y formación de usuarios	✓	✓	✓	✓
BI-4002 Redes y Sistemas de Bibliotecas Educativas			✓	✓
BI-4003 Bibliotecología y Comunicación Social	✓	✓		✓
FD-0152 Fundamentos de Didáctica	✓	✓	✓	✓
FD-5051 Principios de Currículum	✓	✓	✓	✓
BI-3005 Desarrollo de Colecciones			✓	
BI-4004 Bibliotecas Educativas como Centros de Recursos	✓	✓	✓	✓
BI-4005 Seminario Taller de Bibliotecas Educativas		✓	✓	
EA-0350 Taller de Materiales Didácticos y Medios Audiovisuales	✓	✓		
OE-1103 Desarrollo y Aprendizaje en la Adolescencia	✓	✓	✓	✓

Lista de cursos	Trabajo práctico	Taller	Trabajo de campo	Estudio de casos
Cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Licenciatura				
BI-5013 Taller de Redacción de informes científicos para la gestión de unidades de información	✓			✓
BI-5014 Herramientas y Aplicaciones en la Web para Unidades de Información Educativas	✓	✓	✓	✓
BI-5016 Conservación y preservación de información en unidades de información educativas	✓	✓	✓	✓
BI-5020 Métodos de Investigación I			✓	✓
BI-5021 Integración curricular en las Unidades de Información Educativas	✓	✓	✓	✓
BI-5015 Gestión de unidades de información educativas				✓
BI-5017 Mercadeo de servicios y productos para unidades de información educativas	✓	✓	✓	✓
BI-5018 Herramientas y aplicaciones para la organización y el tratamiento de la información en Unidades de Información Educativas	✓		✓	
BI-5019 Necesidades de información de poblaciones especiales en las Unidades de Información Educativas	✓	✓	✓	✓
BI-5022 Métodos de Investigación II			✓	

Fuente: Elaboración propia, 2020.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta S., Fuenmayor A. y Sánchez A. (2017). El trabajo de campo como estrategia didáctica para el aprendizaje de la zoología. *Omnia*, 23(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/737/73753475006/html/index.html>
- Aponte Rojas, A., Aguilar González, R. y Sánchez, I. A. (2013). Trabajos prácticos en microescala como estrategia didáctica en cursos de química de educación media. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 177-195. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000200008
- Atencio Ramírez, M., Gouveia, E. L. y Lozada, J. M. (2011). El trabajo de campo estrategia metodológica para estudiar las comunidades. *Omnia*, 17(3), 9-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73720790002.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Sector de Conocimiento y Aprendizaje. (2011). *Pautas para la elaboración de Estudios de Caso*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/document/Pautas-para-la-elaboraci%C3%B3n-de-estudios-de-caso.pdf>
- Estrada Cuzcano, A. y Alfaro Mendives, K. L. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. *Investigación bibliotecológica*, 29(65), 195-212. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187358X2015000100009
- Fieldwork Education. Improving Learning. (s.f.). *About Fieldwork Education*. Recuperado de <https://fieldworkeducation.com/about>
- Flores Alejandro, M. (2013). Estrategias didácticas para un aprendizaje constructivista en la enseñanza de las matemáticas en los niños y niñas de nivel primaria. *Perspectivas docentes*, (52), 43-58. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349169>

- Flores Flores J., Ávila Ávila J., Rojas Jara C., Sáez González F., Acosta Trujillo R. y Díaz Larenas C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- González, S. L. (2011). El trabajo de campo desde la perspectiva del docente. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, (1), 76-93. Recuperado de <http://ve.scielo.org/pdf/sp/v12n1/art05.pdf>
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, (66), 1-4. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520908023.pdf>
- Hernández-Millán, G., Irazoque-Palazuelos G. y López-Villa, N. (2012). *¿Cómo diversificar los trabajos prácticos? Un experimento ilustrativo y un ejercicio práctico como ejemplos*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2012000500003
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México, México, McGraw Hill Education, sexta edición. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2012000500003
- López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=646/64602005>
- Quezada, L., Grundmann, G., Expósito Verdejo, M. y Valdez, L. (2001). *Preparación y ejecución de talleres de capacitación : una guía práctica*. Recuperado de <https://evalparticipativa.files.wordpress.com/2019/05/20.-preparacion-de-talleres-de-capacitacion-guia-prc3a1ctica.pdf>
- Rodríguez García, A. A. (2011). Los estudios de caso en la catalogación: sus contextos teórico-prácticos. *Investigación bibliotecológica*, 25(53), 185-200. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2011000100008

- Servicio Nacional del Aprendizaje. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Recuperado de <https://www.ucn.edu.co/Biblioteca%20Institucional%20Cemav/AyudaDI/recursos/ManualEstrategiasEnsenanzaAprendizaje.pdf>
- Subdirección de Currículum y Evaluación, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica de Pregrado, Universidad Tecnológica de Chile INACAP. (2017). *Manual de Estrategias Didácticas: Orientaciones para su selección*. Santiago, Chile: Ediciones INACAP.. Recuperado de <http://www.inacap.cl/web/2018/documentos/Manual-de-Estrategias.pdf>
- St. Jude School. (s.f.). *Qué ofrecemos*. Recuperado de <https://www.stjude.ed.cr/Offer/index/3/oferta-educativa>
- St. Jude School. (s.f.). *Sobre nosotros*. Recuperado de <https://www.stjude.ed.cr/About/history>

FORMULARIO DE VALIDACIÓN

El presente instrumento se diseñó con el fin de validar la guía de apoyo al docente para la inclusión de experiencias prácticas en entornos reales, en los cursos del énfasis de Bibliotecas Educativas del nivel de Bachillerato y Licenciatura de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información (EBCI). Su participación es confidencial.

Instrucciones:

1. Por favor responda cada uno de los enunciados indicando SÍ (si considera que se cumple) o NO (si considera que no se cumple)
2. Para responder indique con una equis **X**.
3. Al final y si así lo desea hay un espacio en donde puede hacer comentarios o recomendaciones adicionales que no hayan sido contemplados en los criterios.

Seleccione la opción que corresponde al curso(s) del énfasis de Bibliotecas Educativas que impartió en el año 2019:		Bachillerato (EBCI)
		Bachillerato (Cursos de servicio de la Facultad de Educación)
		Licenciatura (EBCI)

N°	Criterios a evaluar	SÍ	NO	Recomendaciones
1	Se brinda una definición clara y completa de cada estrategia.			
2	Se brinda una descripción clara y completa de cada estrategia.			
3	Se brinda al menos un ejemplo de cómo aplicar cada estrategia.			
4	Se brinda material de apoyo sobre cada estrategia.			
5	Se brindan los criterios que podrían evaluarse de cada estrategia.			
6	Se indican los cursos en los que podría estarse aplicando cada estrategia.			
7	La guía es de utilidad para el objetivo que se plantea.			

Comentarios o recomendaciones adicionales:

