

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SANITARIAS Y
MÉDICO-SOCIALES**



**Las bibliotecas universitarias en la Sociedad
del Conocimiento. Retos y dinámicas de
colaboración bibliotecario-profesor: un estudio
de caso**

Tomo I

Maria João Amante

Alcalá, 2010

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SANITARIAS Y
MÉDICO-SOCIALES**



**Las bibliotecas universitarias en la Sociedad
del Conocimiento. Retos y dinámicas de
colaboración bibliotecario-profesor: un estudio
de caso**

Tomo I

Maria João Amante

Alcalá, 2010

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SANITARIAS Y
MÉDICO-SOCIALES**



**Las bibliotecas universitarias en la Sociedad
del Conocimiento. Retos y dinámicas de
colaboración bibliotecario-profesor: un estudio
de caso**

Memoria presentada por Maria João Amante para acceder al Título de
Doctor por la Universidad de Alcalá

Director: Dra. Ana Isabel Extremeño Placer

Co-Director: Dr. António Firmino da Costa

Programa de Doctorado: D264: *Bibliografía y Documentación
Retrospectiva en Humanidades*

Agradecimientos

Detrás de una tesis hay muchas personas además del autor. Durante los largos tres años en que he estado escribiendo he contado con la colaboración, generosidad, paciencia, estímulo y apoyo de personas e instituciones que no me han escatimado ánimos y han estado muy cerca y a las que quiero expresar mi más profundo agradecimiento. Agradezco.

Al Departamento de Ciencias Sanitarias y Médico-Sociales de la Universidad de Alcalá por acoger con interés esta Tesis.

A la Profesora Ana Extremeño, mi directora, por su dedicación manifestada en una disponibilidad absoluta, por darme ánimos desde el inicio de este proyecto, por sus acertadas sugerencias en su realización, por su paciencia, cariño y por estar siempre presente a pesar de la distancia.

Al Profesor António Firmino da Costa, mi codirector, por haber creído en mí y en mi trabajo, por su constante interés y proporcionarme motivación científica y metodología de la investigación transmitiéndome su concepto de respeto, rigor y compromiso personal hacia el trabajo de investigación y por su amistad.

Un agradecimiento conjunto a la Profesora Ana Extremeño y al Profesor António Firmino da Costa por su buen humor, tan necesario para sobrellevar los vaivenes anímicos que acarrearán estos trabajos de investigación.

A la Profesora Patrícia Ávila, por su disponibilidad permanente y por sus consejos en cuanto a la utilización de las técnicas más adecuadas para el tratamiento de los datos.

A mi compañera Teresa Segurado, por todo el apoyo en el proceso de tratamiento de los datos, por su ánimo permanente y por creer que todo era posible.

A la Doctora Joaquina Barrulas, que desde siempre me empujó a comenzar esta tesis.

A mis colegas de trabajo, a los profesores de ISCTE-IUL que participaron en la investigación y a los que me acompañaron de algún modo o a través de una simple pregunta sobre el estado de la investigación.

Al Rector de ISCTE-IUL, Profesor Luís Antero Reto por las facilidades concedidas para la realización de este proyecto.

A las coordinadoras del Convénio Marco en el cual se realizó el Doctorado, Profesoras Esperanza Martínez Montalvo (Universidad de Alcalá) y Profesora Gisélia Felício (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias).

A todos los miembros del Tribunal que han aceptado juzgar esta Tesis.

La mayor parte del tiempo dedicado a este trabajo ha sido tiempo sustraído a mi familia. Por tanto tengo que agradecer a mis padres, Artur y Bibi, ellos pusieron en mi las bases de mi personalidad y de ellos aprendí el don de la tenacidad y que, durante el tiempo de elaboración de este trabajo, siempre me demostraban lo orgullosos que estaban de mí; A mis hijas Filipa, Catarina y Leonor, que han sido mi inspiración y mi fuerza para sacar adelante éste proyecto, sobre todo, Leonor que estuvo presente en todos los momentos más difíciles preguntando cuando terminaba; A Vasco por su paciencia y apoyo en los momentos más difíciles aún cuando parecía no haber solución y siempre creyendo en mi.

Resumen

El nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje surgido del denominado “proceso de Bolonia” plantea varios retos a la Universidad y, como consecuencia, a sus bibliotecas que exigen respuestas para poder cumplirlos. En este sentido, es necesario recurrir a varios dominios del saber y establecer alianzas estratégicas entre los miembros de la comunidad académica. Para ello es fundamental conocer las percepciones que los profesores tienen sobre las competencias y la contribución de los bibliotecarios y de las bibliotecas en los dominios de la docencia, aprendizaje e investigación.

En el origen de esta investigación han estado presentes dos razones principales. La primera, los cambios por los que está pasando la Educación Superior Europea y, en particular, en Portugal. La segunda, surgió del contacto directo resultante de mi trabajo diario, con los profesores de la Universidad el cual me ha permitido observar la infrautilización de los recursos informativos disponibles, la escasez y dificultad de sus interacciones con los bibliotecarios que no facilita un trabajo en equipo indispensable en el nuevo entorno. Esta relación ha sido analizada a lo largo de los años llevándose a cabo estudios empíricos que evidencian la existencia de algunos problemas entre estos dos colectivos detectándose incluso cierta tensión entre ambos.

Por tanto, este trabajo de investigación, centrado en el ámbito geográfico de Portugal, tiene un doble propósito: estudiar y analizar el papel de las bibliotecas universitarias en el nuevo entorno de la Educación Superior para definir nuevas competencias, a fin de desarrollar el binomio Bibliotecario/Profesor, y aportar evidencia teórica y empírica en relación a las percepciones que los profesores universitarios tienen acerca de los roles de los bibliotecarios y los apoyos que han de prestar en la docencia, aprendizaje e investigación. En este sentido, nos interesa determinar, a través de un *Modelo Conceptual de las Relaciones entre Bibliotecarios-Biblioteca/Profesores*, cuales son las variables más importantes o a las que los profesores atribuyen mayor importancia.

Partiendo de una amplia revisión de la literatura, la metodología empleada se ha centrado en un estudio de caso analizado bajo una perspectiva descriptivo-correlacional que incluye la descripción de los fenómenos (variables) y sus posibles relaciones. El análisis se ha llevado a cabo en el Instituto Universitario ISCTE-IUL que incluye disciplinas tales como Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias de la Gestión y Ciencias Tecnológicas, lo que implica comportamientos de información muy diferentes entre los profesores. Por otro lado, en Portugal existen otras

Universidades con características semejantes lo que permite la extrapolación a otros ejemplos. Como técnicas de recogida de datos utilizamos una metodología cualitativa, el Grupo de Discusión, y una metodología cuantitativa, la encuesta por cuestionario. El objetivo es garantizar una mayor fiabilidad y validación del proyecto a través de una triangulación de métodos.

La información se introdujo en una base de datos donde se procesaron a través de instrumentos cuantitativos de naturaleza estadística, como el programa *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* y el *Microsoft Excel*. Para el tratamiento de los datos se utilizó tanto la estadística descriptiva como la inductiva. Los análisis fueron de ámbito univariado y, sobre todo, bivariado, para intentar captar si las respuestas varían según las características de los respondientes (*departamento a que pertenecen, grado académico, categoría profesional, sexo, edad, entre otras*).

Para testar y validar las hipótesis formuladas, se utilizó la regresión lineal simple con objeto de verificar si las variables están relacionadas dos a dos y si esta relación es positiva o negativa. Para estructurar la relación entre algunos subconjuntos de variables se utilizaron técnicas de análisis multivariada, como el *Análisis de Componentes Principales* y, la *Modelación de Ecuaciones Estructurales (MEE)*. Se empleó la técnica de *Análisis de trayectorias (Path Analysis)* a través de la *Modelación de Ecuaciones Estructurales (MEE) (Structural Equations Model)* con apoyo del *software AMOS*, un programa opcional del SPSS.

En el entorno actual de la Educación Superior el bibliotecario debe actuar como gestor de colecciones, prestador de servicios y consultor de información, productor de metadatos, suministrador de servicios de referencias virtuales, mediador y validador de la información, analista simbólico, gestor del conocimiento y editor de contenidos, formador en alfabetización informacional y facilitador del aprendizaje, formador en los derechos de autor, gestor de las relaciones y dinamizador de acciones culturales.

Las conclusiones obtenidas destacan que los profesores frecuentan más la biblioteca localmente que virtualmente; sin embargo la intensidad de esa frecuencia es superior en este último caso. Son los profesores que llevan en la organización menos tiempo los que menos usan la biblioteca, local y virtualmente, mientras que los de más edad son los que más la utilizan.

Respecto a los recursos y servicios proporcionados por la biblioteca concluimos la existencia de una práctica conservadora lo que demuestra una concepción tradicional de la misma que la limita a suministradora de servicios de información no reconociendo o, simplemente, desconociendo su papel y el de sus profesionales en la formación académica de los estudiantes, a través de las

actividades de alfabetización informacional, así como el apoyo a la investigación y docencia, a través de los servicios de referencia. Los profesores que llevan menos tiempo en la Universidad obtienen con las medias más altas de utilización de los *Servicios básicos*. Los recursos de información reciben un porcentaje muy alto de importancia para la docencia y la investigación existiendo una relación positiva entre la importancia atribuida y la utilización local y virtual de la biblioteca.

Los profesores entienden que la biblioteca *Debe constituirse como un centro prestador de distintos servicios de apoyo al aprendizaje de los estudiantes y Debe convertirse en un centro de apoyo a la investigación científica*. El desconocimiento respecto al papel a desarrollar por la biblioteca se acentúa más en los profesores que llevan en la organización menos tiempo quienes son también los que menos la frecuentan. Los papeles más valorados son la *Creación de Repositorios digitales de la producción científica y académica* seguido por *La gestión y desarrollo de las colecciones* y por la *Gestión de recursos de información*. El de *Formador en alfabetización informacional* es poco valorado. Se identificó una relación positiva entre la periodicidad de frecuencia (local y virtual) y la importancia atribuida a los roles desarrollados por los bibliotecarios.

La casi totalidad de los profesores sugiere a sus alumnos frecuentar la biblioteca existiendo una relación positiva entre el uso por los profesores y su sugerencia. Sin embargo, sólo una minoría sugiere el contacto con el bibliotecario. La diferencia en los resultados traduce una valoración distinta de los profesores en cuanto a la importancia de la biblioteca y la de sus profesionales en la formación académica de los estudiantes. Se identificó una relación positiva entre la existencia de contacto entre los profesores y el bibliotecario y la sugerencia de los primeros a los estudiantes para contactar con el segundo.

Los profesores están mayoritariamente de acuerdo con la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia* y con la *Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación*. Por el contrario, en la *Presencia de un bibliotecario en los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas* la tendencia es mayoritariamente de no concordancia, la consecuencia es que los bibliotecarios deben considerar la docencia y la investigación como oportunidades para la expansión de sus roles en la Universidad. Los resultados obtenidos demuestran la existencia, en los profesores, de una distinción muy clara entre el ejercicio de docencia por el bibliotecario y ese ejercicio como resultado de una planificación conjunta de actividades. La razón principal para la no concordancia se manifiesta en la opción *Nunca había pensado en esa posibilidad* en los tres dominios de actuación. Estos resultados son una consecuencia del desconocimiento en cuanto a la formación, competencias y

capacidades del bibliotecario que determina no ser considerado como alguien que puede y debe participar en un conjunto de actividades que habitualmente son garantizadas por los profesores, o que no se acuerden de la existencia del bibliotecario como un elemento que los puede ayudar, tanto a ellos como a sus alumnos.

Las motivaciones principales para el contacto de los profesores con el bibliotecario son la *Búsqueda de recursos electrónicos de información* y el *Desarrollo de las colecciones*. La mayoría de los que afirman no contactar apuntan como explicación *Porque nunca había pensado que el bibliotecario me pudiera ayudar* lo que está en la línea de la causa señalada para no estar de acuerdo con la presencia del bibliotecario en las aulas, en los equipos de investigación y en las reuniones de los equipos de profesores, *Nunca había pensado en esa posibilidad*. Existe una relación positiva entre la existencia de contacto entre los dos grupos y la concordancia de los profesores con la participación de los bibliotecarios en las áreas antes referidas. Analizados los dominios de la *Formación de los estudiantes*, de los *Servicios de información* y de la *Gestión y desarrollo de las colecciones* es en el primero donde los profesores entienden que los bibliotecarios deben tener menor impacto.

Las competencias de I&D más valoradas son *Relaciones con usuarios y clientes*, *Gestión de colecciones y fondos* e *Identificación y validación de fuentes de información*. Las menos valoradas *Venta y difusión*, *Marketing* y *Publicación y edición*. Agrupadas en seis dimensiones la que recibe la importancia media más alta es la *Gestión de la información* y la más baja la *Edición*.

Existe una relación positiva entre la frecuencia de uso (local y virtual) de la biblioteca por los profesores y la *Satisfacción*, y entre ésta y la importancia atribuida al *Ejercicio de funciones de docencia, de investigación y de servicio (apoyo)* por los bibliotecarios.

Respecto al *Modelo de las Relaciones Bibliotecario/Biblioteca – Profesor* las conclusiones han alcanzado un grado de ajuste idóneo (CMIN/DF=4,067) y un porcentaje de explicación del 58%. Nuestro modelo final permite confirmar las relaciones establecidas en el modelo inicial y descubrir/identificar un conjunto de relaciones nuevas que contribuyen a conocer en mayor profundidad las dinámicas establecidas entre los distintos procesos socio-culturales (entendidos como variables del modelo) implicados en las relaciones bibliotecarios/profesores, con el objetivo de identificar los determinantes en la disponibilidad de los profesores para colaborar con los primeros. La *Identificación y comprensión de las necesidades* resulta determinante. También la *Satisfacción*, *Percepción* y la *Comunicación* adquieren gran importancia puesto que impactan en la *Confianza*. A la *Percepción*

contribuyen la *Identificación y Comprensión* y la *Comunicación*. Así, para que los profesores desarrollen una percepción favorable respecto a los bibliotecarios y a las bibliotecas éstos deben actuar en estas dos dimensiones. El *Compromiso* está influido por la *Identificación y comprensión* y por la *Percepción*. Por lo expuesto, el *Compromiso* de los profesores con los bibliotecarios resulta, en parte, de la actuación de los últimos al nivel de la *Identificación y comprensión de las necesidades* y de la *Percepción*. La *Comunicación* no tiene un impacto directo en la *Colaboración*, registrando el menor valor en el conjunto de las variables analizadas y siendo la única que no establece una relación directa con la *Colaboración*. Su impacto es indirecto, se realiza a través de la *Percepción* y de la *Confianza*. En esta medida, la *Comunicación* que, en un primer análisis de los resultados, no tiene un impacto directo en la *Colaboración*, resulta importante en cuanto variable que contribuye a que los profesores desarrollen una *Percepción* favorable de los bibliotecarios y así confíen en ellos debido a su impacto en la *Percepción*. Las características intrínsecas a los profesores (*sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional, antigüedad*) contribuyen con el 14% en esa explicación.

Palabras-clave: Sociedad del Conocimiento, Enseñanza Superior, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Biblioteca Universitaria, Relación Bibliotecario-Profesor, Competencia.

Abstract

The new teaching/learning paradigm emerging from so-called 'Bologna process' poses several challenges to the University and consequently to its libraries, waiting for some answers to be properly tackled. This requires not only resort to different knowledge fields, but also strategic alliances among the members of the academic community. It is therefore fundamental to know the perceptions of the members of the teaching staff on the competences and contribution of librarians and libraries in the fields of teaching, learning and research.

Two main reasons gave rise to this research work. The first is mainly to do with changes occurring in European Higher Education Area and particularly in Portugal, while the second stems from direct contact with the University teaching staff in my daily work, allowing me to observe underuse of information resources available and little interaction or difficulty in interacting with librarians which does not make team work any easier, though highly required in this new context. This kind of relationship has been analyzed for some years now through empirical studies revealing the persistence of a problematic relationship between both these groups and inclusively some tension between them.

This is why this research work, which is focused on the Portuguese reality, serves a double purpose: to analyze the role University libraries can play in the new Higher Education context with a view to set up new competences capable of developing the binomial Librarian/Teacher and add theoretical and empirical evidence to the perceptions of university teaching staff on the roles librarians can play and on the way they can support teaching, learning, and research activities. In this sense, through a Conceptual Relational Model of Librarian-Library/Professor relationships, it is our aim to determine the most important variables or those which get the highest relevance from the point of view of teaching staff members.

Having an extensive literature review as a starting-point, the methodology adopted was based on a case study which has been analyzed from a descriptive and co-relational perspective including the description of phenomena (variables) and their possible relationships. This analysis was focused on the ISCTE-IUL University Institute, which includes the subjects of Human and Social Sciences, Management Sciences and Technological Sciences, thus implying quite different informational behaviors among the teaching staff. On the other hand, there are other Universities with similar characteristics in Portugal which admits extrapolation to other examples. As for data collection, we have privileged the Focus Group as a

qualitative method and the questionnaire for a quantitative approach. The aim is to assure increased confidence and validation through the triangulation of methods.

The information was loaded into a database and then processed through qualitative tools of statistic nature, such as *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* and *Microsoft Excel*. For data treatment both descriptive and inductive statistics were used. Besides, we have both relied on univariate and mostly bivariate analysis with a view to check if answers varied according to the characteristics of respondents (academic department they belong to, academic qualifications, professional category gender, and age among others).

In order to test and validate our hypotheses the simple linear regression was used with the aim to find out if the variables were pair-related and if this relationship was positive or negative. In order to structure the relationship between certain subsets of variables we have relied upon multivariate analysis procedures, such as *Principal Components Analysis* and *Structural Equation Modeling (SEM)*. We have also used *Path Analysis* through *Structural Equation Modeling*, having the *AMOS software* (SPSS operational software) as a supporting tool.

In present Higher Education context, librarians should act as collection managers, service providers and information consultants, metadata producers, providers of virtual reference services, information mediators and valuers, symbolic analysts, knowledge managers and content editors, learning facilitators and trainers in information literacy and author rights, relationship managers and promoters of cultural activities.

The conclusions achieved reveal that teaching staff members prefer local rather than virtual visits to the library, though visit frequency is higher in the latter case. Newly arrived members are the least frequent users of library services, either locally or virtually, while the oldest members are the most frequent users.

As regards library resources and services, practices are mostly conservative, which denounces a traditional vision of library work as restricted to the provision of information services regardless of or merely unaware of the role library and librarians can play both in student academic education through information literacy and in supporting research and teaching activities through reference services. Teaching staff members with less time in the organization get the highest averages in the use of *Basic Services*. Information resources get very high importance rates when it comes to the teaching and research activities. In this respect, analysis showed a positive relationship between the importance rate attributed and the local and virtual use of the library. In the opinion of teaching-staff members, the library should become a *Provider of different services targeted to support student learning* and a *Support centre for the research activity*. Unawareness about the role to be

placed by the library is deeper in the case of teaching-staff members with less time in the organization, who on their turn end up being the least frequent visitors. The most valued role is the *Creation of digital repositories of scientific and academic production* followed by *Collection management and development* and then by *Information resources management*. *Trainer in information literacy* is hardly valued. A positive relationship has been identified between (local and virtual) visit frequency and the degree of importance assigned to the roles played by librarians.

Most teaching-staff members suggest their students to visit the library, a positive relationship having been identified between the use they make of the library and the intensity of suggestions. The difference in the outcomes translates the difference in teaching-staff members' valuation of the importance libraries and respective professionals can play in student academic education. In this context, a positive relationship should be stressed between the frequency of librarian-teacher contacts and teachers' suggestions to contact the librarian.

Teaching-staff members mostly agree with the *Participation of librarians in the teaching activity* and they also agree with the *Participation of librarians in research teams*. Conversely, they tend to disagree with the *Participation of librarians in teacher teams targeted at planning the teaching activity* which eventually shows that librarians should regard teaching and research as an opportunity for the extension of the roles to be played at the University. From the outcomes achieved there is a clear distinction between librarians' exercise of the teaching activity and the exercise of this same activity as a result of joint planning procedures. The main reason for this disagreement is patent in the opinion *I have never considered such a possibility* in all three action domains. These outcomes stem from unawareness of librarians' academic qualifications, competences and skills, which implies either not to regard them as people who can and should participate in a wide range of activities usually carried out by the teaching staff or having forgotten the very existence of librarians as resources capable of supporting them as much as their students.

Among the main motivations for the contact of teaching-staff members with librarians we can count the *Search for electronic information resources* and *Collection development*. Most respondents who state they do not contact the librarian choose as an explanation the item *Because I have never thought the librarian would be able to help me*, which is in tune with a similar reason identified to justify disagreement with librarians' participation in teaching activities, research teams, and teacher team meetings – *I have never considered such a possibility*. There is a positive relationship between the presence of contact between both groups and teachers' agreement with librarians' participation in the afore-

mentioned areas. Analysis of the categories *Student education*, *Information services*, and *collection management and development* reveals that the former is the one librarians are supposed to impact the least in teachers' opinion.

The most valued R&D competences are *Relationships with users and clients*, *Management of collections and assets* and *Identification and validation of information sources*. The least valued are *Selling and diffusion*, *Marketing*, and *Publication and edition*. When grouped into six dimensions, *Information management* gets the highest average importance while *Edition* gets the lowest.

There is a positive relationship between the frequency of (local and virtual) use of the library and *Satisfaction*, and between the latter and the importance assigned to librarians' *Exercise of teaching activities, research activities and support services*.

As regards the *Librarian/Library - Teacher relational model*, conclusions reached a good enough fit between the model and the data (CMIN/DF=4.067) and 58% of explanation. Our final model allows us not only to confirm the relationships set out in the former model but also to find out/identify a range of new relationships which might contribute to a deeper knowledge of the dynamics established in different socio-cultural processes (regarded as model variables) and present in librarian/teacher relationships, with a view to identify the determinants in teachers' disposition to collaborate with librarians. *Need identification and understanding* emerges as a determinant. *Satisfaction*, *Perception* and *Communication* also get a considerable degree of importance since they impact on *Trust*. *Identification and Understanding* along with *Communication* both contribute to *Perception*. Therefore, if a favorable perception on librarians and libraries is to be achieved, then they should focus their activity on both these dimensions. *Commitment* gets influenced by *Identification and Understanding* in addition to *Perception*. That is why teachers' *Commitment* towards librarians partly derives from librarians' performance at the level of *Need identification and understanding* as well as *Perception*. *Communication* does not impact directly on *Collaboration*, which gets the lowest value among the whole range of variables analyzed, this being the only one showing no direct relationship with *Collaboration*. Its impact is indirect and stems from *Perception* and *Trust*. In this sense, though at a first glance *Communication* emerges as having no direct impact on *Collaboration*, it is nevertheless important as a variable that contributes to develop teachers' favorable *Perception* of librarians as a way to raise their trust on them. Teachers' intrinsic characteristics (*gender, age, department, academic qualification, professional category, time in career*) contribute with 14% to this explanation.

Key-words: Knowledge Society, Higher Education, European Higher Education Area (EHEA), Academic Library, Librarian/Teacher Relationships, Competence.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO I – OBJETO, MÉTODO Y FUENTES DE LA INVESTIGACIÓN..... | 1 |
| 1. Introducción | 1 |
| 1.1. <i>Conceptos implicados en el desarrollo de la investigación</i> | 4 |
| 2. Objeto de la investigación | 10 |
| 3. Objetivos específicos | 13 |
| 4. Metodología de la investigación..... | 14 |
| 4.1. Revisión de la literatura | 20 |
| 4.2. <i>Identificación de las cuestiones de investigación y formulación de las hipótesis</i> | 22 |
| 4.3. <i>Método de la investigación</i> | 27 |
| 4.4. <i>Técnicas de recogida de datos</i> | 28 |
| 5. Fuentes y Bibliografía. Estado de la cuestión..... | 38 |
| 6. Estructura | 44 |
| PORTE I – MARCO DE LA INVESTIGACIÓN | 48 |
| CAPÍTULO II – LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA EN LA ACTUALIDAD | 49 |
| 1. Introducción a la Educación Superior Europea en la actualidad..... | 49 |
| 2. La educación superior en la Europa del Conocimiento | 57 |
| 3. La dimensión europea de la Educación Superior | 72 |
| 3.1. <i>El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)</i> | 73 |
| 3.2. <i>La financiación, la garantía de la calidad y la evaluación de la Educación Superior</i> | 80 |
| CAPÍTULO III – LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PORTUGAL..... | 92 |
| 1. Introducción a la Educación Superior en Portugal | 92 |
| 2. Breve resumen histórico | 93 |
| 3. Marco legislativo | 96 |
| 4. Retos para la Educación Superior | 104 |
| 4.1. <i>La financiación de la Educación Superior en Portugal</i> | 113 |
| 4.2. <i>La garantía de la calidad y la evaluación de la Educación Superior en Portugal</i> | 117 |
| CAPÍTULO IV – LAS BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA | 131 |
| 1. Introducción a las bibliotecas universitarias en el contexto de la Educación Superior Europea | 131 |

| | | |
|------|---|-----|
| 2. | La biblioteca en la Universidad..... | 144 |
| 2.1. | <i>Los ECTS y la biblioteca universitaria</i> | 156 |
| 2.2. | <i>De la biblioteca universitaria al CRAI – Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación</i> | 158 |
| 3. | Las bibliotecas universitarias en Portugal | 166 |
| 3.1. | <i>La PORBASE – Base Nacional de Datos Bibliográficos</i> | 179 |
| 3.2. | <i>El Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal</i> | 181 |
| 3.3. | <i>La RUBI – Rede Universitária de Bibliotecas e Informação</i> | 183 |
| 3.4. | <i>Y después de RUBI?</i> | 191 |
| 4. | Las bibliotecas universitarias en Portugal a través de los datos estadísticos | 204 |
| 5. | Perspectivas de futuro | 214 |

PARTE II – MODELO DE ANÁLISIS 217

CAPÍTULO V – HACIA UNA NUEVA DEFINICIÓN DE BIBLIOTECARIO

UNIVERSITARIO218

| | | |
|-------|---|-----|
| 1. | Introducción a una nueva definición de bibliotecario universitario. | 218 |
| 2. | El bibliotecario en la Universidad | 224 |
| 3. | El papel del bibliotecario | 230 |
| 3.1. | <i>El bibliotecario como gestor de colecciones</i> | 233 |
| 3.2. | <i>El bibliotecario como prestador de servicios y consultor de información</i> | 235 |
| 3.3. | <i>El bibliotecario como productor de metadatos</i> | 238 |
| 3.4. | <i>El bibliotecario como suministrador de servicios de referencia virtuales</i> | 240 |
| 3.5. | <i>El bibliotecario como mediador y validador de la información</i> ... | 242 |
| 3.6. | <i>El bibliotecario como analista simbólico</i> | 245 |
| 3.7. | <i>El bibliotecario como formador en alfabetización informacional (ALFIN) y facilitador del aprendizaje</i> | 246 |
| 3.8. | <i>El bibliotecario como gestor del conocimiento y editor de contenidos: los repositorios institucionales</i> | 269 |
| 3.9. | <i>El bibliotecario como formador en los derechos de autor</i> | 279 |
| 3.10. | <i>El bibliotecario como gestor de las relaciones</i> | 280 |
| 3.11. | <i>El bibliotecario como dinamizador de acciones culturales</i> | 284 |

CAPITULO VI – EL BINOMIO BIBLIOTECARIO-PROFESOR.....287

| | | |
|----|---|-----|
| 1. | Introducción al binomio bibliotecario-profesor | 287 |
| 2. | Percepciones de los profesores sobre los bibliotecarios a través de la literatura (de los estudios empíricos) | 290 |

| | | |
|---|--|------------|
| 3. | La relación bibliotecario-profesor: las nuevas exigencias de colaboración en el contexto actual..... | 318 |
| 4. | Modelo de las relaciones Bibliotecario/Biblioteca-Profesor | 341 |
| PARTE III – ESTUDIO DE CASO..... | | 352 |
| CAPÍTULO VII – CARACTERIZACIÓN DE ISCTE-IUL – INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LISBOA..... | | |
| | | 353 |
| 1. | Breve resumen histórico | 353 |
| 2. | Áreas de formación graduada y postgraduada..... | 360 |
| 3. | Los estudiantes..... | 361 |
| 4. | Los profesores | 362 |
| 5. | La Dirección de Servicios de Biblioteca y Documentación – DSBD..... | 363 |
| CAPÍTULO VIII – EL PAPEL DEL BIBLIOTECARIO DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR: ANÁLISIS CUALITATIVO | | |
| | | 367 |
| 1. | Grupo de discusión (<i>Focus group</i>) | 367 |
| 1.1. | <i>Procedimiento, características y composición del Grupo, desarrollo de la sesión y análisis de los datos</i> | <i>368</i> |
| 2. | Uso actual por parte de profesores y estudiantes de los servicios de la biblioteca universitaria para el desarrollo de la docencia y de la investigación | 372 |
| 3. | Percepciones de los profesores sobre el papel del bibliotecario y de la biblioteca en las actividades de enseñanza y de investigación... | 377 |
| 4. | Visiones y opiniones de los profesores sobre la colaboración con los bibliotecarios, formas de colaborar y posibles dificultades | 381 |
| 5. | Variables (o dimensiones) que contribuyen a que los profesores tengan una percepción favorable sobre los bibliotecarios y las bibliotecas..... | 383 |
| 6. | Síntesis sobre las dimensiones analizadas | 386 |
| CAPÍTULO IX – EL PAPEL DEL BIBLIOTECARIO DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR: ANÁLISIS CUANTITATIVO | | |
| | | 389 |
| 1. | Encuesta por cuestionario | 389 |
| 1.1. | <i>Población a encuestar</i> | <i>389</i> |
| 1.2. | <i>El diseño del cuestionario</i> | <i>390</i> |
| 1.3. | <i>La administración del cuestionario</i> | <i>392</i> |
| 1.4. | <i>La codificación y el tratamiento de los datos</i> | <i>394</i> |
| 1.5. | <i>La muestra obtenida y su caracterización</i> | <i>394</i> |
| 2. | Análisis de los resultados | 396 |
| 2.1. | <i>Utilización (local y/o virtual) de la Biblioteca por los profesores</i> | <i>396</i> |

| | | |
|---|--|------------|
| 2.2. | <i>Servicios y recursos de información utilizados y frecuencia de uso.....</i> | <i>404</i> |
| 2.3. | <i>Importancia atribuida a los recursos de información existentes en la biblioteca para la docencia y la investigación</i> | <i>408</i> |
| 2.4. | <i>Roles para las bibliotecas y para los bibliotecarios</i> | <i>411</i> |
| 2.5. | <i>Sugerencia a los estudiantes para contactar con el bibliotecario.....</i> | <i>421</i> |
| 2.6. | <i>Sugerencia a los estudiantes para frecuentar la biblioteca</i> | <i>423</i> |
| 2.7. | <i>Percepción de los profesores sobre al ejercicio de funciones de docencia, investigación, gestión y servicio (apoyo) por los bibliotecarios</i> | <i>425</i> |
| 2.8. | <i>Percepción de los profesores sobre la presencia de los bibliotecarios en las aulas para ejercicio de docencia, en los equipos de investigación y en las reuniones de los equipos de profesores.....</i> | <i>434</i> |
| 3. | <i>Discusión de los resultados.....</i> | <i>496</i> |
| CAPÍTULO X – CONCLUSIONES, LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN | | |
| | | <i>520</i> |
| 1. | <i>Conclusiones</i> | <i>520</i> |
| 2. | <i>Limitaciones</i> | <i>532</i> |
| 3. | <i>Líneas de investigación futura.....</i> | <i>533</i> |
| BIBLIOGRAFIA | | <i>535</i> |

ÍNDICE CUADROS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Cuadro 1 | Número de universidades e instituciones politécnicas, 2006 | 96 |
| Cuadro 2 | Diferencias entre la enseñanza tradicional y el aprendizaje en el EEES.. | 141 |
| Cuadro 3 | Diferencias entre la biblioteca tradicional y la biblioteca en el EEES | 149 |
| Cuadro 4 | Bibliotecas de la enseñanza superior por región (NUTS II) | 206 |
| Cuadro 5 | Bibliotecas de la enseñanza superior por naturaleza de la entidad propietaria | 207 |
| Cuadro 6 | Bibliotecas de la enseñanza superior según su dimensión..... | 207 |
| Cuadro 7 | Bibliotecas de la enseñanza superior: ingresos según su origen | 208 |
| Cuadro 8 | Bibliotecas de la enseñanza superior: naturaleza de los gastos | 208 |
| Cuadro 9 | Bibliotecas de la enseñanza superior: personal al servicio según la categoría profesional | 209 |
| Cuadro 10 | Bibliotecas de la enseñanza superior: adquisición de documentos según su naturaleza | 209 |
| Cuadro 11 | Bibliotecas de la enseñanza superior según la naturaleza de los documentos | 210 |
| Cuadro 12 | Bibliotecas de la enseñanza superior por naturaleza de la actividad | 210 |
| Cuadro 13 | Bibliotecas de la enseñanza superior: características de las instalaciones y de los núcleos de apoyo | 211 |
| Cuadro 14 | Bibliotecas de la enseñanza superior: equipamiento disponible | 211 |
| Cuadro 15 | Diferencias entre los roles del bibliotecario tradicional y las nuevas competencias en el EEES | 229 |
| Cuadro 16 | Estudiantes de grado y postgrado 2007/2008 | 362 |
| Cuadro 17 | Profesores en ejercicio de funciones por Departamento..... | 362 |
| Cuadro 18 | Profesores en ejercicio de funciones por Antigüedad | 363 |
| Cuadro 19 | Profesores en ejercicio de funciones por Grado académico | 363 |
| Cuadro 20 | Profesores en ejercicio de funciones por Categoría profesional | 363 |
| Cuadro 21 | Composición del Grupo de Discusión (<i>Focus Group</i>)..... | 370 |
| Cuadro 22 | Síntesis de los contenidos del Grupo de Discusión | 387 |
| Cuadro 23 | Caracterización del universo y de la muestra | 395 |
| Cuadro 24 | Tipo de uso de la Biblioteca según las variables de caracterización (% en línea) | 398 |
| Cuadro 25 | Frecuencia de uso local de la biblioteca según las variables de caracterización (% en línea) | 401 |
| Cuadro 26 | Frecuencia de uso virtual de la Biblioteca según las variables de caracterización (% en línea) | 403 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Cuadro 27 | Frecuencia de uso de los servicios y recursos de información disponibles en la Biblioteca | 404 |
| Cuadro 28 | Utilización de los servicios y recursos de información disponibles en la biblioteca (análisis en componentes principales) | 405 |
| Cuadro 29 | Utilización de los servicios y recursos de información según las variables de caracterización (media) | 407 |
| Cuadro 30 | Importancia atribuida a los recursos de información existentes en la biblioteca para la docencia y la investigación por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (% en línea y media) | 410 |
| Cuadro 31 | Importancia atribuida a los recursos de información existentes en la biblioteca para la docencia y la investigación y uso local y virtual de la biblioteca (% en línea y media) | 411 |
| Cuadro 32 | Papel a desarrollar por la biblioteca (% de "Si" en cada ítem) | 412 |
| Cuadro 33 | Papel a desempeñar por la biblioteca por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría y antigüedad (% de "Si" en cada ítem) | 414 |
| Cuadro 34 | Percepción de los profesores sobre la importancia de los roles desempeñados por los bibliotecarios (% en línea y media) | 416 |
| Cuadro 35 | Percepción de los profesores sobre la importancia de los roles desarrollados por los bibliotecarios (análisis en componentes principales) | 417 |
| Cuadro 36 | Percepción de los profesores sobre la importancia de los roles desarrollados por los bibliotecarios por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (media) | 420 |
| Cuadro 37 | Percepción de los profesores sobre la importancia de los roles desarrollados por los bibliotecarios según la periodicidad de frecuencia (local y virtual) de la Biblioteca (media) | 421 |
| Cuadro 38 | Finalidades para el contacto (sólo los que respondieron "Si") | 422 |
| Cuadro 39 | Sugerencia para contactar con el bibliotecario y periodicidad de frecuencia de la Biblioteca por los profesores (% en línea) | 423 |
| Cuadro 40 | Finalidades (sólo los que respondieron "Si") | 424 |
| Cuadro 41 | Sugerencia a los estudiantes para frecuentar la Biblioteca y periodicidad de frecuencia de la Biblioteca por los profesores (% en línea) | 424 |
| Cuadro 42 | Percepción de los profesores sobre la importancia del ejercicio de funciones de docencia por los bibliotecarios por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad en ISCTE-IUL (% en línea y media) | 427 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| Cuadro 43 | Percepción de los profesores sobre la importancia del ejercicio de funciones de investigación por los bibliotecarios por sexo, edad, por departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad en ISCTE-IUL (% en línea y media) | 429 |
| Cuadro 44 | Percepción de los profesores sobre la importancia del ejercicio de funciones de gestión por los bibliotecarios por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad en ISCTE-IUL (% en línea y media) | 431 |
| Cuadro 45 | Percepción de los profesores sobre la importancia del ejercicio de funciones de servicio (apoyo) por los bibliotecarios por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad en ISCTE-IUL (% en línea) | 433 |
| Cuadro 46 | Percepción de los profesores sobre la presencia de los bibliotecarios en las aulas para ejercicio de docencia, en los equipos de investigación y en las reuniones de los equipos de profesores (% en línea; sólo los que respondieron "Si")..... | 437 |
| Cuadro 47 | Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de la docencia (% en línea y media)..... | 438 |
| Cuadro 48 | Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de la docencia, por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (medias)..... | 440 |
| Cuadro 49 | Relación entre los distintos ámbitos de contacto de los profesores con el bibliotecario y concordancia con la presencia del último en las aulas para ejercicio de docencia (% de los que respondieron "Si")..... | 442 |
| Cuadro 50 | No concordancia con la presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y por antigüedad | 443 |
| Cuadro 51 | Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación (% en línea) | 445 |
| Cuadro 52 | Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (medias) | 447 |
| Cuadro 53 | Relación entre los distintos ámbitos de contacto de los profesores con el bibliotecario y concordancia con la presencia del último en los equipos de investigación (% de los que respondieron "Si") | 449 |
| Cuadro 54 | No concordancia con la presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y por antigüedad | 450 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| Cuadro 55 | No concordancia con la presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad | 452 |
| Cuadro 56 | Presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas (% en línea) | 454 |
| Cuadro 57 | Presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (medias) | 457 |
| Cuadro 58 | Relación entre los distintos ámbitos de contacto de los profesores con el bibliotecario y concordancia con su presencia en los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas (% de los que respondieron "Si") | 459 |
| Cuadro 59 | Relación entre el contacto de los profesores con el bibliotecario y la frecuencia (local y virtual) de la biblioteca por los profesores (% en línea) | 462 |
| Cuadro 60 | Contacto con el bibliotecario por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (sólo los que seleccionaran cada una de las opciones; % en línea) | 466 |
| Cuadro 61 | Impacto que los bibliotecarios deben tener en las actividades de formación de los estudiantes, prestación de servicios de información y gestión y desarrollo de las colecciones (% en línea y media) | 470 |
| Cuadro 62 | Impacto que los bibliotecarios deben tener en las actividades de formación de los estudiantes, prestación de servicios de información y gestión y desarrollo de las colecciones por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (medias) | 472 |
| Cuadro 63 | Relación entre la concordancia de los profesores con la presencia del bibliotecario en las aulas y su impacto en las actividades de formación de los estudiantes (media) | 473 |
| Cuadro 64 | Percepción de los profesores sobre la importancia de las competencias de I&D en el trabajo de los bibliotecarios (% y media) | 474 |
| Cuadro 65 | Percepción de los profesores sobre la importancia de las competencias de I & D en el trabajo de los bibliotecarios (análisis en componentes principales) | 475 |
| Cuadro 66 | Percepción de los profesores sobre la importancia de las competencias de los bibliotecarios por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (medias) | 478 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Cuadro 67 | Satisfacción, Confianza, Colaboración y Relaciones de los profesores con el bibliotecario y la Biblioteca | 480 |
| Cuadro 68 | Satisfacción, Confianza, Colaboración y Relaciones de los profesores con el bibliotecario y la Biblioteca (análisis en componentes principales)..... | 481 |
| Cuadro 69 | Dimensiones de las relaciones de los profesores con el bibliotecario y la Biblioteca por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (medias) | 485 |
| Cuadro 70 | Relación entre el nivel de satisfacción de los profesores y la frecuencia de utilización (local y virtual) de la Biblioteca (media) | 486 |
| Cuadro 71 | Relación entre el nivel de satisfacción de los profesores y la importancia atribuida por los profesores al ejercicio de funciones de docencia, investigación, gestión y servicio (apoyo) por los bibliotecarios (media) . | 487 |
| Cuadro 72 | Efectos (estandarizados) directos, indirectos y totales en la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios | 495 |
| Cuadro 73 | Impacto de las variables de caracterización de los profesores en su disponibilidad para colaborar con los bibliotecarios..... | 495 |

ÍNDICE FIGURAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 1 | Jerarquía de la investigación | 15 |
| Figura 2 | Modelo Conceptual de las Relaciones entre Bibliotecarios- Bibliotecas/Profesores | 26 |
| Figura 3 | Evolución del número total de estudiantes matriculados (grado y postgrado) en la Educación Superior en Portugal, 1995/96 – 2008/09 | 93 |
| Figura 4 | Gasto público (financiación pública) con la educación superior en Portugal, en cuanto fracción del PIB (%)..... | 116 |
| Figura 5 | Bibliotecas de la Educación Superior – gastos corrientes | 168 |
| Figura 6 | Bibliotecas de la Educación Superior – personal en funciones | 168 |
| Figura 7 | Evolución del número de usuarios y de documentos consultados (en todas las categorías de bibliotecas) | 205 |
| Figura 8 | Disposición de los participantes del Grupo de Discusión | 371 |
| Figura 9 | Tipo de uso de la Biblioteca | 397 |
| Figura 10 | Frecuencia de uso local y virtual | 400 |
| Figura 11 | Importancia atribuida a los recursos de información existentes en la biblioteca para la docencia y la investigación (%) | 408 |
| Figura 12 | Sugerencia a los estudiantes para contactar con el bibliotecario (%) | 422 |
| Figura 13 | Sugerencia a los estudiantes para frecuentar la biblioteca (%) | 423 |
| Figura 14 | Percepción de los profesores sobre la importancia del ejercicio de funciones de docencia, investigación, gestión y servicio (apoyo) por los bibliotecarios..... | 425 |
| Figura 15 | Está de acuerdo con la presencia de un bibliotecario... .. | 434 |
| Figura 16 | Relación entre el contacto de los profesores con el bibliotecario y concordancia con su presencia en las aulas para ejercicio de docencia (%)..... | 441 |
| Figura 17 | Razones para no estar de acuerdo con la presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia | 444 |
| Figura 18 | Relación entre el contacto de los profesores con el bibliotecario y concordancia con su presencia en los equipos de investigación (%)..... | 448 |
| Figura 19 | Razones para no estar de acuerdo con la presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación..... | 451 |
| Figura 20 | Razones para no estar de acuerdo con la presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas..... | 454 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 21 | Relación entre el contacto de los profesores con el bibliotecario y concordancia con la presencia del último en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas (%) | 458 |
| Figura 22 | Interacción Bibliotecarios-Profesores (%)..... | 460 |
| Figura 23 | Contacto con el bibliotecario (sólo los que seleccionaran cada una de las opciones)..... | 463 |
| Figura 24 | Relación entre el contacto de los profesores con el bibliotecario y la sugerencia a sus alumnos para contactar el bibliotecario (%) | 467 |
| Figura 25 | Razones por las cuales los profesores no contactan con el bibliotecario (% en línea)..... | 468 |
| Figura 26 | Modelo Conceptual de las Relaciones entre Bibliotecarios Bibliotecas/Profesores | 491 |
| Figura 27 | Modelo Conceptual intermedio de las Relaciones entre Bibliotecarios Bibliotecas/Profesores | 492 |
| Figura 28 | Modelo Conceptual final de las Relaciones entre Bibliotecarios Bibliotecas/Profesores | 494 |

CAPÍTULO I – OBJETO, MÉTODO Y FUENTES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

La enseñanza y el aprendizaje son dos de las funciones más importantes de las instituciones responsables de la educación superior. La misión de la Universidad es preparar una fuerza de trabajo capacitada para satisfacer las exigencias planteadas por la Economía del Conocimiento. Para desarrollar esta tarea, la necesidad de cambios y de mejoras en la enseñanza superior es un imperativo. Debemos atender a varias causas: las restricciones económicas, las exigencias de resultados y de productividad planteadas por la sociedad, algún escepticismo de la sociedad para con las políticas de la Universidad, un incremento del número de estudiantes (en determinados contextos geográficos, aunque de disminución en otros) seguido de una creciente diversidad de los mismos, la competitividad en un mercado globalizado, el impacto de las tecnologías de la información, el cambio en la forma de ingreso de los estudiantes en la Universidad y en sus expectativas así como el crecimiento de una economía basada en el conocimiento.

En este tipo de economía, aspectos como la productividad y la competitividad son dependientes de la capacidad de las organizaciones para procesar información de una forma eficaz y para producir conocimiento. En este sentido, el bienestar de la sociedad depende de la calidad de la educación así como de la formación e integración de toda la población en este sistema (Cardoso *et al.*, 2005).

Las instituciones de la enseñanza superior deben preparar a sus graduados con las competencias, conocimientos y resultados de aprendizaje que promuevan el desarrollo individual, por un lado, y que garanticen el desarrollo económico, social y cultural de la sociedad, por otro. En nuestra sociedad son necesarios conocimientos y competencias para la resolución de problemas y para un pensamiento creativo. Para satisfacer estas necesidades, los graduados/postgraduados deben desarrollar competencias de iniciativa y emprendedoras, competencias informacionales y de gestión, la capacidad para aprender a lo largo de la vida (aprendizaje permanente) y competencias para trabajar, de forma eficaz, en entornos multidisciplinares.

En este sentido, el centro de la educación está cambiando siendo más importantes los esfuerzos de los "aprehendedores" para aprender.

La nueva configuración de la Educación Superior requiere innovaciones en el modelo tradicional de la docencia universitaria las cuales deben asentarse en los siguientes ejes:

- de la educación centrada en la enseñanza del profesorado a la educación centrada en el proceso de aprendizaje del alumnado;
- del aprendizaje “para toda la vida” al aprendizaje a lo largo de la vida;
- del rol del profesorado como transmisor de contenidos al de facilitador de competencias;
- en la utilización de las nuevas tecnologías como recursos para el apoyo de la actividad docente y para el trabajo autónomo de los alumnos (Area Moreira, 2004, 16).

El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige nuevas formas de trabajar para los estudiantes, para los profesores y para los bibliotecarios. La enseñanza centrada en el estudiante es el enfoque que mejor responde a las directrices marcadas en Bolonia en el sentido “...que aumenta la participación del alumno en el proceso de aprendizaje, lo que no resta protagonismo al profesor, sino que (...) este adquiere nuevas funciones que le exigen una mayor implicación, ya que debe guiar el aprendizaje cada vez más autónomo del alumno y, para ello, estructurar las distintas situaciones de aprendizaje.” (Chocarro, Lara y Sobrino, 2007, 1).

Los estudiantes tienen, en consecuencia, que modificar su forma de aprender y de estudiar, reforzando su autonomía en el aprendizaje debiendo aprender por competencias. Esto significa adquirir conocimientos sólidos, significativos y especializados, aprender en grupo a partir de casos reales de las empresas y de la industria (*PBL - Problem Based Learning*); a investigar con metodologías rigurosas y en comunidades transversales en red; aprender con las TIC y con Internet (*e-learning*); aprender habilidades informacionales en la búsqueda y gestión de la información y documentación; aprender a liderar y gestionar equipos humanos en organizaciones que cambian; a ser emprendedores en proyectos e ideas innovadoras, aprender inglés, aprender a aprender hábitos e intereses duraderos para toda la vida, valores culturales, solidarios y democráticos (Martínez, 2004).

El papel de los profesores será el de apoyar a los estudiantes en este proceso. Sin embargo, es obvio que no lo pueden hacer solos. Los bibliotecarios son un elemento-clave en este nuevo modelo ya que poseen las competencias necesarias para adaptar las bibliotecas universitarias al nuevo entorno de

aprendizaje promovido por el EEES el cual "...contribuirá a lograr una mayor integración y peso de la biblioteca en las universidades, al basarse en una mayor participación del estudiante en el proceso de aprendizaje y requerir más utilización de recursos y servicios bibliográficos." (Orera Orera, 2007, 335).

La literatura consultada, sobre todo la anglosajona, nos habla de la existencia de algunas dificultades y problemas, incluso tensión, en la relación Bibliotecario/Profesor. En el origen de esa tensión se encuentran, entre otros, aspectos como la divergencia respecto al peso que cada grupo debe tener en las cuestiones relativas a la adquisición de documentos; diferentes puntos de vista en cuanto a la misión y objetivos de la biblioteca; la ausencia de información, por parte de los profesores, relativa a la cualificación y formación profesional de los bibliotecarios; y, el aislamiento de los bibliotecarios que en ocasiones olvidan o evitan la construcción de canales de comunicación con los profesores.

Existen dos razones principales que han presidido el planteamiento de esta investigación¹. En primer lugar, el estudio de los cambios por los que está pasando la Educación Superior Europea y, en particular, en Portugal, es condición *sine qua non* para emprender cualquier tarea de determinación de nuevos papeles para las bibliotecas universitarias y para sus profesionales.

La segunda razón que me llevó a interesarme por esta investigación surgió del contacto directo, resultante de mi trabajo diario, con los profesores de la Universidad el cual me ha permitido observar la infrautilización de los recursos disponibles en la biblioteca, que sus interacciones con los bibliotecarios son también escasas y limitadas en los temas abordados y que es clara la existencia de unas dificultades de interacción/comunicación las cuales no facilitan un trabajo en equipo indispensable en el nuevo entorno de la Educación Superior. Acreditamos que, en la Universidad, para profesores y para bibliotecarios el éxito académico de los estudiantes es un objetivo. Además, las preocupaciones con la adquisición de distintas competencias por los estudiantes son comunes a profesores y bibliotecarios en una Sociedad del Conocimiento en que la participación ciudadana es un derecho y una obligación para todos.

¹ Adoptamos la definición de investigación presentada por De Ketele y Roegiers (1999) en cuanto "... um processo sistemática e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio." (p. 104)

1.1. Conceptos implicados en el desarrollo de la investigación

En los primeros párrafos de esta Introducción hay cuatro conceptos clave para el desarrollo de esta tesis y que conviene definir, antes de continuar adelante, puesto que los cuatro forman parte del objeto y a la vez del método de este estudio. Estos son: Sociedad del Conocimiento, Enseñanza Superior, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y Biblioteca Universitaria, ubicándose en este último otros dos, esto es, Relación Bibliotecario-Profesor y Competencia.

El primer concepto que abordamos es el de **Sociedad del Conocimiento** entendida por Drucker (1990) como "The biggest shift (...) in all developed non-communist countries." (p. 167), y en la que identifica un conjunto de características de las que destacamos dos: el centro social de gravedad se ha desplazado hacia el trabajador del conocimiento (*knowledge worker*) puesto que éste contribuye al capital de una economía desarrollada, y constituye el grupo que establece las pautas y valores de la sociedad. En este sentido, entendemos que la Sociedad del Conocimiento es aquella en que el Conocimiento, entendido como "...a fluid mix of framed experience, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information" (Davenport and Prusak, 1998, 5) es la "... driving force, and information is what fuels that force: knowledge is power, and knowledge is based on information. If access to information was once the prerogative of a happy few, it is now perceived as a basic right; albeit sometimes a disputed one given the often heated debates on intellectual property rights." (Klugkist, 2001, 2). En la medida en que la información y el conocimiento han asumido un papel importante en cuanto factor productivo, la sociedad exige una gestión intensiva de información y de conocimiento. En esta línea, Costa, Machado y Almeida (2007) entienden que el concepto Sociedad del Conocimiento "... remete para a presença profundamente estruturante e largamente abrangente, na sociedade contemporânea, de conhecimentos formalizados e codificados, desenvolvidos por peritos em instituições especializadas, através de procedimentos de elevado grau de elaboração." (p. 7).

En las políticas de la Unión Europea es clara la necesidad de crear una Unión del Conocimiento (*knowledge Union*) dado que existe la convicción de que "... the competitiveness and hence developmental potential of Europe depend in large measure on our ability to make best use of our most important raw material, knowledge."(Ritzen, 1997, 54). En esta sociedad la fuente de capital más importante la constituye el capital humano motivo por el cual la educación y

formación de los individuos, a lo largo de su vida, es asumida como clave para el desarrollo económico, social, político y cultural de los Estados.

El segundo concepto implicado en esta investigación es el de **Enseñanza Superior** entendido como "... toda a formação inicial pós-secundária, independentemente da natureza jurídica do estabelecimento, da duração das ofertas formativas, da natureza mais vocacional ou mais humanista da formação, dos diplomas que proporciona ou da origem dos recursos financeiros que garantem o seu financiamento." (OCDE, 1996). La Enseñanza Superior desarrolla un papel importantísimo en la construcción de la Sociedad del Conocimiento puesto que debe preparar a los estudiantes para que actúen como ciudadanos responsables, críticos, debe capacitarlos con los valores y con los conocimientos necesarios para que puedan contribuir, de forma activa, al desarrollo económico, social, cultural y político del País.

La tarea no es fácil ya que a la Enseñanza Superior en la actualidad tienen unos retos planteados tales como el aumento de la demanda de Formación Superior/Aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida, internacionalización de la educación y de la investigación, restricciones financieras, necesidad de las Universidades de desarrollar una cooperación estrecha con la industria y las empresas, multiplicación de los lugares de producción de conocimiento (redes virtuales de investigación), competición en un mercado de enseñanza superior globalizado, aparición de nuevas expectativas (permitir el acceso a la Universidad a los que no proceden de la enseñanza superior reconociendo las competencias anteriormente adquiridas, incluso fuera de la Universidad), adaptación a la globalización y a las TIC, implementar el aprendizaje a través del *e-learning* y cambiar el modelo pedagógico.

Además de la necesidad de dar respuesta a estos retos, el Consejo Europeo de Lisboa (marzo 2000) ha establecido como objetivo estratégico, hasta el 2010, hacer de la economía europea la más competitiva del mundo basada en el conocimiento. Para que este objetivo se torne en realidad, la educación y la formación tendrían que funcionar como factores de crecimiento económico, innovación, investigación, competitividad, empleo duradero y ciudadanía activa.

El tercer concepto implicado también supone un reto importante. Se trata de la formalización del denominado **Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**, con fecha de finalización del 2010. Su construcción constituye una meta a la que deben contribuir todos los sistemas de Enseñanza Superior Europeos. Es una iniciativa encuadrada en el Proceso de Bolonia, que implica la adopción, por los Estados-miembros de la Unión Europea, de líneas de actuación comunes en varios

dominios: un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones (Suplemento al Diploma), un sistema de enseñanza superior en dos ciclos (grado y postgrado), un sistema de créditos (ECTS), promoción de la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y otros profesionales de las instituciones de enseñanza superior, promoción de la cooperación europea en el dominio de la calidad y, por último, promoción de la dimensión europea de la educación superior (énfasis en el desarrollo curricular).

Los retos que se plantean impactan tanto en la Universidad como en su biblioteca. En este sentido, su existencia y su actuación están condicionadas por ese entorno. Esto nos conduce a otro de los conceptos implicados en esta investigación como es el de **Biblioteca Universitaria** entendida como una realidad física, donde existen recursos de información organizados de forma que faciliten su utilización, y que posibilite acceder a otros recursos de información con el objetivo de apoyar a la Universidad en las tareas de docencia, aprendizaje e investigación. Además, la biblioteca es un lugar que debe propiciar la interacción social así como la producción de conocimiento. Podemos, así, entenderla como punto de acceso a la información, centro de información especializada, entidad física y colección de recursos de información (recursos electrónicos y recursos impresos).

Los avances tecnológicos, la explosión de la información, las demandas crecientes de los usuarios y la diversidad de las mismas, plantean retos a las bibliotecas universitarias. Además de estas presiones, debemos señalar otras: la reformulación de la práctica pedagógica en la que cobra una dimensión importantísima el aprendizaje del alumno a lo largo de su vida; el uso de Internet como la primera fuente de información y que facilita el acceso a un gran acopio de recursos de información; la penetración de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza y el aprendizaje, sirva como ejemplo la utilización de plataformas de *e-learning*; la diversidad de los modelos de negocio en el sector de la información con la creación de consorcios.

Para dar respuesta a estos retos se han introducido, entre otros, cambios en la organización, tanto de las tareas como en los productos y servicios. La discusión sobre la evolución de las Bibliotecas Universitarias parte de la biblioteca tradicional hacia la biblioteca digital siendo posible identificar tres tendencias: *ruptura*, en que la dimensión de los recursos y servicios electrónicos debería ser garantizada por los informáticos, *coexistencia*, en que los recursos y servicios electrónicos son entendidos como una tipología más de recursos de información e, *integración*, con una utilización creciente de los recursos electrónicos y de las TIC en los procesos de trabajo, incluyéndole también en la Biblioteca, las actividades de docencia y de

aprendizaje recurriendo a información identificada, tratada y disponible en la misma.

Por otro lado, se han multiplicado las conferencias internacionales así como las publicaciones que tratan lo anteriormente expuesto. Podríamos, en este sentido, concluir que las bibliotecas universitarias están de moda. Sin embargo, en nuestra opinión, este hecho lo explican varias cosas. Resulta clara la convicción de que estas bibliotecas deben estar cada vez más implicadas en los procesos pedagógicos, contribuir para el éxito académico de los estudiantes, promover acciones de alfabetización informacional (ALFIN) junto con la comunidad académica, participar en las actividades de enseñanza y de investigación desarrolladas en la Universidad, contribuir a la creación de un nuevo sistema de comunicación académico (con recurso al desarrollo de Repositorios Digitales) y garantizar la preservación de la información en formato electrónico. El objetivo final es el de contribuir a un entorno científico y educativo de excelencia en la Universidad.

Para que las bibliotecas puedan apoyar el cambio de paradigma pedagógico, es necesario un trabajo en equipo entre bibliotecarios y profesores en el cual la relación entre estos dos colectivos sea indispensable. De este modo, llegamos a otro concepto implicado en esta investigación y ubicado en el de Biblioteca Universitaria: la **Relación Bibliotecario-Profesor**.

Esta relación ha sido analizada a lo largo de los años realizándose algunos estudios empíricos que evidencian la existencia de algunos problemas entre estos dos colectivos. La literatura consultada identifica algunas cuestiones que no facilitan esa colaboración, mencionándose incluso existencia de cierta tensión entre ambos.

Por lo expuesto, la comprensión de las dinámicas de esta relación es fundamental en un momento en que se reconoce la necesidad de que bibliotecarios y profesores actúen de forma coordinada y en colaboración en la Universidad, de modo que contribuyan al éxito académico de los estudiantes y a prepararlos para la Sociedad del Conocimiento en que la producción de información es exponencial y las dificultades en su análisis, validación y utilización suponen la adquisición previa de competencias informacionales (ALFIN).

En realidad, los cambios por los que está pasando la Enseñanza Superior obligan a los profesores a replantearse tanto el contenido de los planes de estudio como las formas de enseñarlos. De forma paralela, los bibliotecarios están sometidos al mismo tipo de presiones debiendo replantearse su papel en la enseñanza superior. Profesores y estudiantes necesitan acceder y utilizar grandes acopios de información motivo por el cual los bibliotecarios necesitan implicarse más aún en actividades docentes.

Para que los bibliotecarios puedan actuar en todas las dimensiones antes señaladas deben, por un lado, "... romper con su tradicional postura reactiva y convertirse en líderes e innovadores en su interacción con el profesorado" (Rader, 1998, 5) y, por otro, poseer las competencias profesionales necesarias para el desarrollo de las tareas de tratamiento de la información. Además, necesitan competencias pedagógicas, para que puedan participar, de modo activo, en la formación de usuarios y en las actividades de ALFIN. Las Bibliotecas Universitarias son organizaciones, por tanto son indispensables las competencias de gestión. Por otro lado, es necesario el recurso a disciplinas que tradicionalmente no integran su formación: psicología, sociología, gestión, marketing, entre otras.

De este modo, llegamos al último concepto, el de **Competencia** entendido como "... the set of knowledge and skills that enable an employer to orient easily a working field and to solve problems that are linked with their professional role." (Council of Europe, 1998, 8). Le Boterf (2003) identifica la existencia de dos modelos de competencia. El primero proviene de la herencia de las teorías taylorianas y fordianas en las que el sujeto es considerado como un operador cuyas competencias se limitan a saber ejecutar las operaciones. En este sentido, "La compétence se limite à un savoir-faire descriptible en termes de comportement attendu et observable." (Le Boterf, 2003, 110). En el segundo modelo, el sujeto es considerado como un actor y el profesional competente es aquel que sabe ir más allá de lo que está definido, que sabe elegir y tomar iniciativas. En la Sociedad del Conocimiento, éste constituye el modelo más adecuado.

Para definir el concepto de competencia adoptamos la definición del *Euro-Referencial I-D* (ECIA, 2005) como "Conjunto das capacidades necessárias para o exercício de uma actividade profissional e domínio dos comportamentos requeridos. As componentes são: os saberes, o saber-fazer e as aptidões. Estas componentes devem ser operacionais, postas em prática e validadas." (p. 123). En el caso de los profesionales de la Información y Documentación (I&D)², se identifican treinta y tres dominios de competencias que se reparten en cinco Grupos: Información³, Tecnologías⁴, Comunicación⁵, Gestión⁶ y Otros Saberes⁷ (p. 13).

² La profesión de Información y Documentación es aquella cuya misión es de "... encontrar a informação de uso profissional (depois de ter sabido pesquisá-la), tratá-la para aumentar as suas qualidades de utilização, geri-la, torná-la facilmente acessível e transmiti-la aos que dela necessitem, utilizadores ou clientes. É o que fazem os bibliotecários, os documentalistas, os arquivistas, os conservadores e outros." (ECIA, 2005, 124).

³ Este grupo es el "corazón de la profesión" de información-documentación, esto es, reúne los dominios en los cuales no se permite que un profesional no sea competente, aunque a un nivel básico, por ejemplo, "Relaciones con usuarios y clientes", "Gestión de contenidos y

La misión de los bibliotecarios, así como de los demás profesionales de información-documentación, es seleccionar e identificar la información para uso profesional, tratarla de modo que se incremente su calidad, gestionarla para hacerla fácilmente accesible, y transmitirla a todos aquellos que la necesiten. En realidad, la misión es la misma pero las actividades a desarrollar para cumplirla se han multiplicado sobre todo con la aparición de nuevas terminologías para aquellos profesionales que desarrollan esas actividades: "knowledge manager", "records manager", "information managers", entre otras.

En el cuerpo de esta investigación defendemos la idea de que los bibliotecarios deben desarrollar distintos roles y que su identificación es el resultado de un análisis del entorno (*environmental scanning*) a través de la adquisición y utilización de información sobre acontecimientos, tendencias y relaciones en dicho entorno (ambiente) externo de las organizaciones y de la detección de nuevos posicionamientos de mercado (por ejemplo, formación, servicios de búsqueda o suministro de documentos/información a distintos tipos de usuarios, Repositorios Digitales).

Para la consecución de estos fines, los bibliotecarios necesitan de conocimientos, competencias y aptitudes reforzadas en una multitud de dominios. A modo de ejemplo, destacamos los siguientes: visión estratégica y prospectiva, capacidad de adaptación, curiosidad y espíritu de innovación, competencias de gestión, capacidad para trabajar en equipo, representación y organización de la información para que pueda recuperarse por los usuarios, concepción y desarrollo de servicios de información, creación/gestión de contenidos, competencias

conocimientos", "Tratamiento físico de los documentos", "Identificación y validación de las fuentes de información", entre otros (ECIA, 2005, 10).

⁴ Aquí se encuadran los dominios de competencias que implican el recurso a las tecnologías de informática e de Internet como, por ejemplo, "Publicación y edición", "Tecnologías de la Internet" (ECIA, 2005, 10).

⁵ De acuerdo con el *Euro Referencial I-D* (ECIA, 2005) en este Grupo están incluidas las "Competências indispensáveis às ocupações de Informação-documentação e de tal modo a elas ligadas que é necessário que qualquer profissional de informação-documentação também as possua. Estas competências permitem-lhes ser interlocutores esclarecidos e activos dos profissionais da comunicação interna e externa da empresa." (p. 10). Aquí se encuadran la "Comunicación escrita", "Comunicación audiovisual", "Comunicación institucional", entre otros dominios de competencias.

⁶ Estas son las competencias que habilitan los profesionales de información-documentación a realizar la gestión global de la información. Permiten que actúen como "... interlocutores activos e esclarecidos dos profissionais da gestão orçamental, do marketing, dos recursos humanos e da formação." (ECIA, 2005, 10). En este apartado están, entre otras, "Gestión global de la información", "Diagnóstico y evaluación", "Gestión de recursos humanos" y "Formación y acciones pedagógicas".

⁷ "Este grupo específico tem em conta as competências associadas aos domínios de actividade dos utilizadores ou a informação e documentos de natureza específica a tratar." (ECIA, 2005, 11).

pedagógicas, de enseñanza y orientación, capacidad para diseñar cursos *online*, capacidad de comunicación (oral, escrita, interpersonal), competencias tecnológicas, competencias en Marketing de servicios y productos y en Marketing relacional (para establecer relaciones de trabajo positivas, sobre todo con los profesores), escuchar y resolver problemas, evaluación de recursos de información y competencias en alfabetización informacional (ALFIN).

2. Objeto de la investigación

Este trabajo de investigación, que estará centrado en el ámbito geográfico de Portugal, tiene un doble propósito. En primer lugar, estudiar y analizar el papel de las Bibliotecas Universitarias en el nuevo entorno de la Educación Superior para alcanzar la definición de nuevas competencias, con la finalidad de desarrollar el binomio Bibliotecario/Profesor. En segundo lugar, nos interesa aportar evidencia teórica y empírica en relación a las percepciones que los profesores universitarios tienen acerca de las competencias de los bibliotecarios⁸ y sobre los apoyos que han de prestar dentro del marco del papel que las bibliotecas juegan en la docencia, en el aprendizaje y en la investigación, así como su disponibilidad para colaborar con los primeros contribuyendo a favorecer el cambio exigido en el nuevo contexto. En este sentido, nos interesa determinar, a través de un *Modelo Conceptual de las Relaciones entre Bibliotecarios-Biblioteca/Profesores*, cuales son las variables más importantes o a las que los profesores atribuyen mayor importancia. Sólo a través del conocimiento de lo que ellos piensan es posible determinar nuevos dominios de

⁸ Por bibliotecario entendemos los profesionales "...que concebem, organizam e administram estruturas de documentação e informação. (...) estabelecem e aplicam critérios de organização e funcionamento dessas estruturas (...) adquirem, tratam e avaliam os diversos suportes documentais (...) com o objectivo de facilitar o acesso à informação; concebem e planeiam serviços e sistemas de informação; seleccionam e analisam informação com o objectivo de a racionalizar, isto é, gerem a informação; inventariam as necessidades dos utilizadores a fim de objectivamente lhes responder; definem os processos de recuperação e exploração da informação; recuperam a informação a partir de fundos documentais próprios, através do intercâmbio entre bibliotecas e/ou serviços de informação; mantêm actualizados os fundos documentais, perspectivando as necessidades futuras; procedem à análise e avaliam a qualidade dos serviços e produtos documentais. Nas unidades documentais de maior dimensão estes profissionais podem desempenhar funções em áreas específicas, nomeadamente no apoio directo aos utilizadores, ajudando a definir estratégias de pesquisa em bases de dados, ministrando formação aos utilizadores e garantindo o acesso mais rápido e fiável à informação pretendida. (...) efectuar a gestão documental desde a política de aquisições ao tratamento técnico da mesma (...) estão incumbidos (...) de gerir os recursos humanos, como por exemplo, os técnicos-profissionais de biblioteca e documentação, bem como os recursos financeiros (...) podendo ainda gerir outras actividades, tais como acções de divulgação." (*Profissões: guia de caracterização profissional*, 2005).

actuación, eliminar barreras a la colaboración y también determinar nuevas estrategias de relaciones entre los dos colectivos implicados.

Esta relación de trabajo en equipo es fundamental pues, en nuestra opinión, los retos que se plantean a nivel de la biblioteca universitaria y de la Universidad (por ejemplo, las surgidas del Proceso de Bolonia) exigen respuestas que implican el recurso a varios dominios del saber y, desde el punto de vista de la organización, el establecimiento de alianzas estratégicas entre los miembros de la comunidad académica para que la propia Universidad pueda cumplir sus misiones.

Entendemos que, en la enseñanza superior la innovación fluye a partir del consenso, del diálogo continuo entre los estudiantes, los profesores e investigadores, los gestores y los cargos académicos, los bibliotecarios, los informáticos y otros colectivos, como resultado de un proceso participativo, combinado con la voluntad de querer que las cosas ocurran en un entorno de competitividad entre universidades y desde el punto de vista de la pluralidad geográfica.

Además, la sociedad exige a la Universidad que sus diplomados posean cualificaciones reconocidas en los países miembros de la Unión Europea, desde el punto de vista de la titularidad, así como en la perspectiva del efectivo empleo profesional.

El éxito en el fomento de la colaboración bibliotecario-profesor depende, por tanto, de la comprensión de los prejuicios y de las percepciones que envuelven esa relación y de las fuerzas externas que orientan la colaboración transdisciplinar. Las transformaciones que se imponen en la Educación Superior tienen, entre otras, consecuencias al nivel de los currícula y de los papeles desempeñados por los varios actores de la Universidad. Los cambios en el propio proceso de enseñanza/aprendizaje tienen como consecuencia la necesidad de la comunidad académica de trabajar en colaboración. En la perspectiva de los Estudios de Usuarios⁹, nos interesa analizar en qué medida pueden aplicarse las prácticas de

⁹ El usuario de información es el individuo que necesita de información para el desarrollo de sus actividades y, con el objetivo de aclarar la actitud de los usuarios ante la información se han dividido a estos en dos grandes grupos: usuarios potenciales (aquellos que necesitan de información para el desarrollo de sus actividades pero no son conscientes de ello) y usuarios reales (aquellos que no sólo son conscientes que necesitan la información sino que la utilizan frecuentemente). (Sanz Casado, 1994, 19). De acuerdo con el mismo autor uno de los problemas de este tipo de estudios es el hecho de que la mayoría de ellos se han realizado a partir del análisis de las necesidades y demandas de información de los usuarios reales y, posteriormente, los resultados se han extrapolado a toda la población lo que "... ha introducido un fuerte sesgo en este tipo de estudios puesto que los usuarios reales (...) representan un pequeño porcentaje respecto al total;" (p. 19-20). Sin embargo, los Estudios de Usuarios pueden ser definidos como

Marketing Relacional ¹⁰ a las Bibliotecas Universitarias, entendidas como organizaciones prestadoras de servicios y, como tal, con necesidades de satisfacción y fidelización de sus clientes.

Por considerar indispensable esta inversión en las relaciones para la concretización de la misión de la biblioteca universitaria (y de sus profesionales) en términos de apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación, entendemos como fundamental el conocimiento de las percepciones que los profesores tienen sobre las competencias y la contribución de los bibliotecarios y de las bibliotecas en los dominios antes referidos. Se trata de analizar en qué medida podremos hablar de acuerdos (*partners in learning*), que deberían plantearse por encima de las relaciones existentes entre la biblioteca y sus usuarios/clientes, sean ellos estudiantes, investigadores, profesores u otros miembros de la comunidad académica o de la sociedad. Lo que las hace distintas es la confianza, el compromiso y el respeto mutuo.

La realización de esta investigación, aplicada al contexto portugués, se hace fundamental por considerar que las alteraciones que se imponen a la Educación Superior, y que repercuten en las bibliotecas, afectan igualmente al empleo de los profesionales de estas unidades de información. En Portugal, a través del análisis que hemos realizado de las Actas de los Congresos BAD (Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas) y del periódico publicado por la Asociación Profesional Portuguesa, *Cadernos BAD*, desde 1990 hasta la actualidad, se evidencia a lo largo del tiempo la dedicación profesional mostrada por los bibliotecarios de las Universidades así como su preocupación con la actuación de las bibliotecas en cuanto participantes en el desarrollo económico, social y cultural de la sociedad, con sus usuarios, y en su trato como clientes.

“... el conjunto de estudios que tratan de analizar cualitativa y cuantitativamente los hábitos de información de los usuarios, mediante la aplicación de distintos métodos, entre ellos los matemáticos – principalmente estadísticos – a su consumo de información.” (Sanz Casado, 1994, 31). Algunas de las aplicaciones de este tipo estudios son las siguientes: conocer los hábitos y necesidades de información de los usuarios, así como detectar los cambios que se vayan produciendo; evaluar los recursos de los centros de información; medir la eficacia de los centros de información; adecuar el espacio; evaluar el sistema nacional de información; conocer la estructura y dinámica de los colectivos de investigadores; facilitar la realización de cursos de formación de usuarios. (Sanz Casado, 1994, p. 31-38). Los primeros estudios realizados sobre el consumo de información con el fin de determinar los hábitos y necesidades de los distintos colectivos de usuarios tuvieron lugar en 1920, en los Estados Unidos de América.

¹⁰ Entendido como “...una forma de orientarse al Mercado que pone el énfasis en la orientación hacia al cliente, con el que se trata de establecer y explotar una relación a largo plazo que lo fidelice, y a partir de lo cual se espera lograr un impacto positivo sobre los resultados económicos de la empresa.” (Barroso Castro y Martín Armario, 1999, 244).

La literatura australiana, canadiense y, en particular, la norte-americana dedicada a las bibliotecas universitarias, es abundante en el tratamiento del tema de las relaciones entre bibliotecarios y profesores identificando algunos problemas sobre los cuales hablaremos en el Capítulo VI. Los cambios por los que está pasando la enseñanza superior tornan imprescindible la creación y manutención de relaciones positivas entre ambos colectivos para que la propia misión de la Universidad pueda concretarse. Se trata de alcanzar un acuerdo entre estos grupos de profesionales, y para los bibliotecarios de la consideración del profesorado no sólo como usuarios sino y sobre todo, como miembros activos en el proceso del que forman parte.

3. Objetivos específicos

Una vez establecidos el marco, el objeto, los propósitos y las razones (motivaciones) de la investigación, vamos a determinar cuáles son los objetivos específicos de la misma:

1. Realizar una revisión bibliográfica sobre el tema de las relaciones bibliotecario/profesor universitario y, con base en los resultados, definir las variables para la parte empírica.
2. Identificar las tendencias y los retos que afectan a las Universidades y a sus bibliotecas.
3. Analizar la utilización (local y/o virtual) de la biblioteca por los profesores y determinar cuáles son los recursos y servicios de la biblioteca utilizados y su frecuencia de utilización.
4. Identificar el papel o papeles que la biblioteca debe desarrollar desde el punto de vista de los profesores y determinar nuevos roles para las bibliotecas y para los bibliotecarios así como identificar la importancia atribuida por los profesores al desarrollo de esos roles.
5. Determinar lo que piensan los profesores de la participación de los bibliotecarios en actividades de docencia, en los equipos de investigación y en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de actividades conjuntas.
6. Evaluar el impacto que los profesores consideran que los bibliotecarios deben tener en la formación de los estudiantes, en la prestación de servicios de información y en la gestión y desarrollo de las colecciones.
7. Determinar las competencias Información-Documentación (identificadas a partir del *Euro-Referencial I-D*, publicado en Portugal en 2005) más

valoradas por los profesores en relación a su importancia en el empleo del bibliotecario.

8. Evaluar, mediante un modelo de ecuaciones estructurales, qué variables (internas y externas) pesan más en la disponibilidad de los profesores para colaborar (trabajar en equipo) con los bibliotecarios.

4. Metodología de la investigación

En palabras de Bell (2004) "Há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer." (p. 95)

La investigación social (*social research*) tiene siete objetivos principales¹¹:

- "identifying general patterns and relationships
- testing and refining theories
- making predictions
- interpreting culturally or historically significant phenomena
- exploring diversity
- giving voice
- advancing new theories." (Ragin, 1994, 32-33)

Cualquiera que sea el proyecto de investigación a desarrollar, éste tiene que pasar por varias etapas, imprescindibles para su concretización y que, independientemente de su dimensión, tendrán que ser asumidas por el investigador. En este sentido, Bell (2004) considera que "Será preciso seleccionar um tópico, identificar os objetivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, materiais e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos" (p. 13).

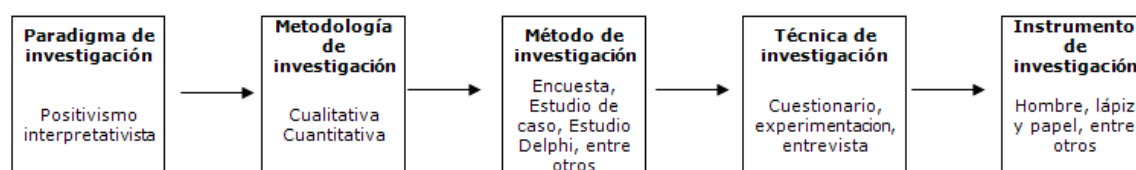
La realización de un trabajo de investigación implica el recurso a métodos y técnicas específicas por tres motivos: en primer lugar, la organización del propio trabajo y "... portanto, com a consequente produtividade da actividade científica; um segundo, diz respeito à validade das conclusões a retirar em face do problema

¹¹ Ragin (1994) considera que "... the first three goals follow the lead of the hard sciences. The fourth and sixth goals, by contrast, follow from the social nature of social science (...). The fifth and seventh goals straddle these two domains. In some ways they link up with hard science models; in other ways they reflect the socially grounded nature of social research." (p. 33)

enunciado, criterio determinante para la distinción entre los conocimientos producidos por la experiencia cotidiana y los que requieren del recurso al método científico; o tercero, se refiere a la necesidad de testar por parte de la comunidad científica los resultados obtenidos por un investigador.” (Reto y Nunes, 1999, 21)

Al iniciarnos en este proyecto de investigación nos parece adecuado tomar en consideración la jerarquía de la investigación presentada por Pickard (2007):

Figura 1 Jerarquía de la investigación



Fuente: Adaptado de Pickard, 2007, xv

Respecto al paradigma, todos los modelos de investigación se inician a un nivel filosófico con objeto de definir el mismo. Kuhn (1970) define paradigma en dos sentidos: “On the one hand, it stands for the entire constellation of beliefs, values and techniques, and so on shared by the members of a given community. On the other, it denotes one sort of element in that constellation, the concrete puzzle-solutions which (...) can replace explicit rules as a basis for the solution of the remaining puzzles of normal science.” (p. 175).

Siguiendo la jerarquía anteriormente referida se entiende por metodología de investigación “... different approaches to systematic enquiry developed within a particular paradigm with associated epistemological assumptions: interpretivist, positivist and postpositivist.” (Pickard, 2007, 297). Nos referimos a metodologías tanto cualitativas como cuantitativas o a la mezcla de ambas.

La concretización de un proyecto de investigación presupone el desarrollo de un diseño para la misma (*research design*¹²) lo que también presupone la aplicación de metodologías previamente definidas que permitan la recogida de datos, que conduzcan a resultados fiables para el establecimiento de teorías y contribuyan a un mayor conocimiento del área de investigación escogida.

En este sentido, la lectura de algunos libros y artículos de revistas ha sido fundamental para el desarrollo del trabajo, permitiendo reunir un gran acopio de

¹² De acuerdo con Ragin (1994) se trata de “... a plan for collecting and analyzing evidence that will make it possible for the investigator to answer whatever questions he or she has posed. The design of an investigation touches almost all aspects of the research, from the minute details of data collection to the selection of the techniques of data analysis.” (p. 191)

información sobre concretización de proyectos de investigación, sobre las metodologías cualitativa y cuantitativa, ventajas y desventajas de aplicación de una u otra.

Dependiendo de los objetivos, de los abordajes y de las informaciones, existen diferentes métodos que podrán ser más o menos adecuados. Cualquier proyecto de investigación en las Ciencias Sociales y Humanas, incluyendo aquellos que respectan a la Biblioteconomía y a la Ciencia de la Información, puede realizarse a través de los dos tipos anteriormente mencionados: las metodologías cualitativas¹³ y cuantitativas¹⁴.

La más comúnmente utilizada en las bibliotecas y otros servicios de documentación e información es la cuantitativa puesto que responde a la necesidad de recogida de datos estadísticos. Sin embargo, autores como Gorman y Clayton (2005) consideran que "A more qualitative approach to information issues and problems has the benefit of presenting new answers to old problems, or at least different perspectives derived from potentially richer data." (p. 14).

La adopción de un método cuantitativo constituye un proceso deductivo en el que los datos numéricos ofrecen conocimientos objetivos concernientes a las hipótesis en estudio, permitiendo delimitar el problema de investigación y suprimir el efecto de variables extrañas.

Se designa como proceso deductivo cuando un proyecto de investigación se inicia con un determinado problema o teoría en el cual se formulan ciertas hipótesis que después son confirmadas o negadas por los datos cuantificables recogidos que dan informaciones sobre las cuestiones abordadas por el investigador. La utilización de datos numéricos, de instrumentos metodológicos cuantitativos y de análisis estadísticos permiten "... assegurar uma representação da realidade, de modo a que estes dados sejam generalizáveis a outras populações." (Fortin, 2003, 322). Los datos numéricos recogidos permiten verificar cómo una teoría se aplica en una determinada situación.

Este tipo de investigación está relacionado con la recogida de información a través de datos estadísticos o numéricos en que los resultados pueden ser medidos

¹³ Pickard (2007) la define como "... empirical research in which the researcher explores a phenomenon using textual, descriptive narrative rather than numerical data. Results are often transferable." (p. 297).

¹⁴ La investigación cuantitativa es definida por la misma autora como "...empirical research in which the researcher explores relationships using numeric data. Results can often be generalized, though this is not always the case." (Pickard, 2007, 297).

y contabilizados. Lo que importa profundizar con este método son los resultados y no tanto el proceso, al contrario de la metodología cualitativa.

El abordaje cualitativo, cuyo objetivo principal es describir o interpretar más que evaluar (Fortin, 2003, 22) puede definirse como "... a process of enquiry that draws data from the context in which events occur, in an attempt to describe these occurrences, as a means of determining the process in which events are embedded and the perspectives of those participating in the events, using induction to derive possible explanations based on observed phenomena." (Gorman y Clayton, 2005, 3).

Para Borrego Huerta (1994) las investigaciones cualitativas son un método excelente para explorar la conducta humana, especialmente para analizar fenómenos tan complejos como las interacciones sociales. El ser humano es tan complejo que su conducta está influida por múltiples factores: unos provenientes de su personalidad, y otros de su entorno.

En este tipo de metodología cobra especial relevancia el testimonio de los participantes en determinadas situaciones, acontecimientos u otras ocurrencias que se intentan analizar. El investigador también se convierte en parte del universo susceptible de estudio, pues el principal objetivo es lo de entender el asunto o el sujeto a estudiar a través de su propia perspectiva. (Gorman y Clayton, 2005, 3). Así mismo, debe insertarse en el entorno o situación a analizar, sin interferir en él y sin distanciarse de su objeto de estudio, como ocurre en la metodología cuantitativa.

Con esta metodología se prima una descripción narrativa a partir de los propios participantes, sus expectativas, sus interpretaciones, a las cuales el investigador acrecienta sus propias informaciones sobre el entorno o asunto objeto de estudio. Se trata, por tanto, de un análisis participativo en el cual el investigador interactúa con el objeto sin modificarlo, respetando completamente, las informaciones recogidas. De este modo se posibilita el análisis de los datos recogidos a través del proceso inductivo y no deductivo.

La metodología cualitativa se aplica a través de diferentes técnicas de recogida de datos, la observación, los grupos de discusión (*focus group*), la entrevista, el análisis documental. El investigador selecciona personas y situaciones características de experiencias o situaciones típicas, de manera tal que las muestras representan el universo que se quiere describir. Esta representatividad no puede analizarse desde el punto de vista de la representación y del análisis estadístico de la población que se quiere estudiar. Cuando se habla de representatividad se está hablando de individuos o grupos que consigan transmitir

de forma válida sus expectativas y descripciones de las situaciones que el investigador se ha propuesto estudiar (Fortin, 2003, 156).

Para Patton (1990) "Because qualitative and quantitative methods involve differing strengths and weaknesses, they constitute alternative, but not mutually exclusive, strategies for research. Both qualitative and quantitative data can be collected in the same study." (p. 14). En el mismo sentido Gorman y Clayton (2005) afirman que "...painting such clear distinctions between quantitative and qualitative approaches to research can be misleading, if not downright inaccurate. (...) Both have strengths and weaknesses that we must recognize, and we must work to these in constructing our research, always adopting the methods best suited to answering the research question we are posing." (p. 12).

Sin embargo, la aplicación de esta metodología no está exenta de críticas. Entre ellas podemos mencionar el tamaño pequeño de la muestra y, por tanto, una representatividad escasa, la falta de fidelidad y validez de los métodos (Fortin, 2003, 156).

Para garantizar una mayor fiabilidad y validación del proyecto de investigación, nos proponemos hacer una triangulación. En esta línea de pensamiento se sitúa Patton (1990) que considera que "One important way to strengthen a study design is through triangulation, or the combination of methodologies in the study of the same phenomena or programs. This can mean using several kinds of methods or data, including using both quantitative and qualitative approaches." (p. 187). Por triangulación se entiende la aplicación de distintas metodologías durante el proceso de investigación. Varios autores identifican cuatro tipos básicos de triangulación: de fuentes, de métodos, de investigadores (cuando existe la participación de más de un investigador) y de teorías (cuando existe la aplicación de diversas interpretaciones teóricas). Se trata del "...emprego de uma combinação de método e perspectivas que permitem tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo fenómeno." (Fortin, 2003, 322).¹⁵

Las más utilizadas son las dos primeras, fuentes y métodos. En la primera, cuando se recogen los datos, por ejemplo, en diferentes relatos o en diferentes fuentes para estudiar el mismo tema y, la segunda, cuando se cruzan diferentes

¹⁵ La misma autora define triangulación como "Uma estratégia para colocar em comparação dados obtidos com a ajuda de dois ou vários processos distintos de observação, seguidos de forma independente no seio de um mesmo estudo. O modelo da triangulação tipo é aquele em que se reúnem métodos qualitativos e quantitativos, sendo as regras processuais próprias de cada um escrupulosamente respeitadas." (Fortin, 2003, 322).

métodos en el mismo estudio, por ejemplo, el método cuantitativo y el método cualitativo.

Esta combinación de diferentes metodologías o de técnicas de recogida de datos permite una mayor fiabilidad y la posterior validación del análisis y del estudio realizado. En este sentido, "By triangulating data-collection methods, especially by using a quantitative method in conjunction with a qualitative method, the researcher is able to draw on the unique strengths of each – thus providing both macro and micro-level perspectives in a single project." (Gorman y Clayton, 2005, 13).

A continuación pasariamos al método de investigación entendido como "...designs for undertaking the research activity such as case study, survey, experiment, ethnography and Delphi study." (Pickard, 2007, 297). Siguiendo las técnicas de recogida de datos que, según Ragin (1994) podemos definir como "... the various methods social researchers have developed for collecting evidence in systematic ways. They include observation, interviewing, surveys (telephone, mail, and so on), use of official statistics, use of historical archives, and other techniques." (p. 186). Para ello debemos comenzar por la definición de los objetivos¹⁶ que se proponen alcanzar y los datos que se quieren recoger; a partir de ahí la elección del método dependerá de la experiencia que se tenga en su manejo, de las características de los usuarios a estudiar y de los recursos disponibles para realizar el estudio." (Sanz Casado, 1994, 89).

De este modo, en la fase de conceptualización de este proyecto de investigación, fue necesario seleccionar el dominio sobre el cual iba a recaer todo el proceso de investigación. Para la delimitación del tema, se recurrió a una lectura exhaustiva de documentación de ámbito general sobre el tema, lo que permitió definir un área de interés más específica, momento en el cual se plantearon las cuestiones de investigación y formularon las hipótesis de la misma.

La elección del tema se ha basado en la consideración de tres aspectos: cumplir las reglas del doctorado¹⁷, la adecuación del tema en escala¹⁸ y el interés

¹⁶ La definición de los objetivos de la investigación presupone, en seguida, la elaboración de una lista de los temas relevantes que están relacionados con esos objetivos y también desarrollar una lista con los datos que se van a pedir en cada uno de los temas propuestos (Sanz Casado, 1994, 90).

¹⁷ Esto implica que el investigador demuestre las ventajas de los conocimientos adquiridos durante la parte escolar y tener capacidad para desarrollar investigación al nivel requerido (Hill y Hill, 2000, 22).

particular del investigador (Hill y Hill, 2000, 22-23). A continuación se definieron los objetivos, los cuales contribuirán al enriquecimiento del conocimiento en el área que hemos seleccionado para nuestra investigación y cuyo cumplimiento exige el paso por las etapas siguientes:

- “study the relevant literature
- formulate a hypothesis
- develop a research design
- collect data
- analyze the data in a way dictated by the hypothesis.” (Ragin, 1994, 15).

4.1. Revisión de la literatura

Hemos comenzado por la realización de una revisión de la literatura ¹⁹ y, seguidamente, una interpretación y análisis de los documentos. Es esta una tarea importante porque, de acuerdo con Fortin (2003, 74), Gorman y Clayton (2005, 73) y Pickard (2007, 26):

- nos permite saber si otros han estudiado el mismo tema;
- nos ayuda a centrar el tema, ya que otros estudios nos muestran lo que se sabe y lo que no se sabe sobre el asunto;
- nos permite concebir el diseño de la investigación y escoger la metodología apropiada.

Los tipos principales de información utilizada fueron los documentos teóricos (sobre los modelos, las teorías y los cuadros conceptuales que están en el origen de un problema de investigación), los documentos empíricos (muestran los resultados de trabajos anteriores, publicados en publicaciones periódicas, monografías, memorias y tesis) y los documentos metodológicos (sobre los métodos o abordajes utilizadas para realizar una investigación en un dominio) (Fortin, 2003, 75).

De este modo, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica sobre los siguientes aspectos: la Educación Superior en la Unión Europea, (haciendo especial hincapié en Portugal); las bibliotecas universitarias en su entorno específico y su papel, junto con los bibliotecarios, en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje

¹⁸ El tema debe ser realista y manejable ya que durante el proceso de investigación el investigador se enfrentará con algunas cuestiones de orden práctica: tiempo, acceso a la literatura relevante, acceso a los datos y conocimiento previo sobre el tema (Hill y Hill, 23).

¹⁹ Entendida como “... a critical discussion of all significant, publicly available literature that contributes to the understanding of a subject. (...) the literature review process involves four distinct stages and requires four separate skills: information seeking and retrieval (...), evaluation (...), critical analysis (...), research synthesis (...).” (Pickard, 2007, 26).

surgido de Bolonia; la colaboración entre bibliotecarios y profesores y las percepciones de éstos últimos sobre el tema en cuestión.

La búsqueda efectuada contempló bibliografía nacional y extranjera (artículos y monografías), permitiendo encontrar "...teorías e artigos sobre investigações empíricas apresentadas por diversos autores." (Hill y Hill, 2000, 21). El objetivo principal fue estudiar los antecedentes y el entorno del tema en el ámbito del proyecto de investigación, que sirvieran para la revisión crítica de la literatura relevante sobre el problema y para el encuadramiento teórico del mismo, permitiendo "... uma imagem limitada num projecto de curta duração, do estado do conhecimento e das principais questões na área em estudo." (Bell, 2004, 86).

Esta tarea no estuvo exenta de dificultades dada su dimensión. Las búsquedas se realizaron en Internet utilizando bases de datos de publicaciones especializadas en el dominio de las bibliotecas y de la ciencia de la información: la *PORBASE – Base Nacional de Dados Bibliográficos*, la *B-On – Biblioteca do Conhecimento Online*, la *DoIS – Documents in Information Science*, la *Emerald*, la *LISA – Library and Information Science Abstracts*, la *Latindex – Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, la *Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe* y la *E-LIS – R-prints in Library and Information Science*.

Así mismo, se utilizaron los motores de búsqueda Google y Google Scholar, se trataron páginas Web de organizaciones como la Comisión Europea, el Parlamento Europeo, el Consejo Europeo, la OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development, la IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions, el CINDOC – Centro de Información y Documentación Científica, la OCLC – Online Computer Library Center, el SCONUL – Society of College, National and University Libraries, la ALA – American Library Association, la ACRL – Association of College and Research Libraries, la APBAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, la ANABAD – Federación Española de Asociaciones de Archiveros, Bibliotecarios, Arqueólogos, Museólogos y Documentalistas, la ANZIL – Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, el CLIR – Council of Library and Information Resources, el NFIL – National Institute for Literacy, la ASLA – Australian School Library Association, la LA – Library Association, y de redes de bibliotecas como *JANET – Joint Academia Network*, *REBIUN – Red de Bibliotecas Universitarias*, el CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, la ANECA – Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, el CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, el CNAVES – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino

Superior, el SIBUL – Sistema de Informação das Bibliotecas da Universidade de Lisboa, el GABUP – Gabinete de Apoio às Bibliotecas da Universidade do Porto, entre otras. De igual modo se analizaron las referencias bibliográficas existentes en los documentos consultados “...to find other related publications; such citation analysis often points to older materials missed in a search of current database.” (Gorman y Clayton, 2005, 74).

4.2. Identificación de las cuestiones de investigación y formulación de las hipótesis

En esta investigación, la formulación de hipótesis se asienta en nuestra práctica diaria en cuanto Directora de la Biblioteca de la Universidad, así como en estudios anteriores sobre el problema, desarrollados por investigadores de Estados Unidos, Canadá y Australia y en la información obtenida a partir del Grupo de Discusión (*focus group*) que hemos realizado.

En la etapa de identificación de las cuestiones de la investigación²⁰ y de la formulación de las hipótesis²¹ entendemos como “...an educated guess about what the investigator expects to find in a particular set of evidence. It is an ‘educated’ guess in the sense that is based on the investigator’s knowledge of the phenomena he or she is studying and on his or her understanding of relevant ideas or *social theories*.” (Ragin, 1994, 14).

Así, los objetivos específicos antes determinados orientan la presente investigación y, en esa medida, se constituyen como cuestiones de investigación. Sin embargo, y de forma muy clara, importa destacar como cuestiones de investigación las decurrentes del último objetivo definido:

- ¿Cual el papel de la identificación y comprensión de las necesidades de los profesores, de su satisfacción y de la comunicación (marketing interactivo) en la percepción que éstos tienen sobre las competencias de los bibliotecarios,

²⁰ Las cuestiones de investigación son las premisas sobre las cuales se apoyan los resultados de la misma investigación. “São enunciados interrogativos precisos, escritos no presente, e que incluem habitualmente uma ou duas variáveis assim como a população estudada. (...) A forma de colocar as questões determina os métodos que irão ser utilizados para obter uma resposta. As questões de investigação são utilizadas nos estudos exploratórios-descritivos e por vezes também nos estudos correlacionais.” (Fortin, 2003, 101).

²¹ La hipótesis es un enunciado formal de las relaciones entre dos o más variables. “É uma predicção baseada na teoria ou numa porção desta (preposição). (...) combina o problema e o objectivo numa explicação ou predicção clara dos resultados esperados de um estudo. (...) Como a questão de investigação, a hipótese inclui as variáveis em estudo, a população alvo e o tipo de investigação a realizar. Diferencia-se da questão de investigação pelo facto de que prediz os resultados dos estudos, os quais indicam se a hipótese é confirmada ou infirmada.” (Fortin, 2003, 102).

- así como en su contribución y de las bibliotecas en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación?
- ¿De qué forma esa percepción determina la disponibilidad de los profesores para llevar a cabo acuerdos (colaboración)?
 - ¿En qué medida esa percepción está influida por la confianza? ¿Y por el compromiso?
 - ¿De qué modo las variables de caracterización personales (edad, sexo, grado académico) y las variables de caracterización profesional (categoría profesional, departamento, antigüedad) influyen en las distintas variables?

La formulación de las hipótesis requiere las formas de pensamiento inductivo y deductivo. En el primero, "...o investigador observa tendências, padrões entre os fenómenos e utiliza estas observações como base para uma tentativa de explicação ou de predição." (Fortin, 2003, 102). En este sentido, se trata de una generalización a partir de relaciones precisas observadas en la realidad. En el segundo caso, las hipótesis emanan de la teoría y son aplicadas a situaciones particulares.

Reto y Nunes (1999) consideran que estos dos tipos de raciocinio son inherentes a cualquier proyecto científico asumiendo importancia diferente conforme el tipo de investigación a realizar y el estado de maduración del conocimiento ya existente sobre determinado dominio. Assim, "...o ciclo do trabalho científico seria um processo integrado de teorias e realidade e de dedução e indução." (p. 22).

Así mismo, la formulación de las hipótesis²² puede y debe partir de trabajos de investigación anteriores. En este caso, "...o investigador analisa e resume os resultados de diferentes estudos." (Fortin, 2003, 102).

El punto de partida para la elaboración del modelo teórico ha consistido en, a través de la revisión de la literatura, de nuestra experiencia y de los datos recogidos en el Grupo de Discusión, determinar las principales dimensiones envueltas en la construcción, por parte de los profesores, de percepciones favorables sobre las competencias de los bibliotecarios y el aporte de los mismos y de las bibliotecas a la docencia, al aprendizaje, y a la investigación, siendo esta variable considerada determinante en la disponibilidad de los profesores para establecer acuerdos con los bibliotecarios. Reconociendo la importancia de los

²² La formulación de las hipótesis debe observar algunos elementos fundamentales: el enunciado de las relaciones, el sentido de la relación, la verificabilidad, la consistencia teórica y la plausibilidad (Fortin, 2003, 102).

procesos socio-culturales en el establecimiento de relaciones, buscamos determinar en qué medida los mismos influyen y contribuyen a la disponibilidad de los profesores para trabajar en equipo y colaborar con los bibliotecarios.

En este sentido, entendemos que la identificación y comprensión de las necesidades de los profesores se asienta en la convicción de colaborar con el usuario sobre una base de confianza mutua que permita el desarrollo de relaciones a largo plazo. Para ello, la biblioteca tiene que conocer a sus usuarios y buscar contactos frecuentes con ellos. En este sentido, es necesario esforzarse en la comprensión de los deseos y necesidades de los mismos y, en particular, de los profesores para, así, conseguir identificarlas y ofrecer los servicios y productos que las satisfagan. Así, *la identificación y comprensión de las necesidades de los profesores se relaciona positivamente con la percepción favorable que éstos tienen sobre las competencias de los bibliotecarios así como en su contribución y de las bibliotecas en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación.*

Otra dimensión considerada en nuestra investigación es la satisfacción de las necesidades del usuario que se alcanza cuando los productos y servicios prestados resuelven sus problemas, es decir, cuando el usuario equilibra o supera sus expectativas en relación al valor real de un producto o servicio. Por lo expuesto, la noción de valor es atribuida a la diferencia entre las expectativas del usuario y los servicios efectivamente prestados. Por lo expuesto, la satisfacción de las necesidades de los profesores se relaciona positivamente con *la percepción que éstos tienen sobre las competencias de los bibliotecarios así como en su contribución y de las bibliotecas en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación.*

Un tercer proceso socio-cultural incluido en nuestro modelo es el la comunicación, entendida como marketing interactivo, que se centra en el usuario a través de un mecanismo de causa-efecto, creándose las condiciones necesarias para la existencia de un conjunto de interacciones entre éste y la organización de forma personalizada. La comunicación desarrolla un papel fundamental en la personalización del contacto y en el establecimiento de los canales que faciliten la interacción. En este sentido, la participación del usuario en las acciones de mejora de los servicios es muy importante. El bibliotecario y la biblioteca deben poner en marcha un conjunto de acciones de comunicación que estrechen las relaciones e impliquen a los profesores en la gestión de la misma. En este sentido consideramos que *la comunicación/marketing interactivo se relaciona positivamente con la percepción de los profesores sobre las competencias de los bibliotecarios así como*

en su contribución y de las bibliotecas en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación.

Estos tres procesos (identificación y comprensión de las necesidades, satisfacción de las necesidades, marketing interactivo/comunicación) los entendemos como estando interrelacionados.

Otra dimensión contemplada es la confianza en la medida en que en la confianza se basan las relaciones a largo plazo. Es decir, de acuerdo con Morgan y Hunt (1994) la confianza es la creencia en la integridad y en la buena fe de la otra parte de la relación y la predisposición para confiar. En este sentido, "...confidence on the part of the trusting party results from the firm belief that the trustworthy party is reliable and has high integrity, which are associated with such qualities as consistent, competent, honest, fair, responsible, helpful, and benevolent." (Morgan y Hunt, 1994, 23). Confiar significa esperar que la otra parte cumpla sus obligaciones y compromisos en las sucesivas relaciones (contactos). La confianza debe ser mutua y afecta a la calidad de la relación. Constituye la base para el establecimiento de una relación y presupone el respeto por ambas partes. Una relación marcada por la confianza es posible si existe una percepción favorable sobre el otro miembro. Por este motivo, entendemos que *la percepción de los profesores sobre las competencias de los bibliotecarios así como en su contribución y de las bibliotecas en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación se relaciona positivamente con la confianza en el bibliotecario y en la biblioteca.*

No únicamente la confianza, también el compromiso es esencial para el éxito de las relaciones a largo plazo. Es una intención y actitud de las partes para su interrelación en el futuro y se traduce en la realización de un esfuerzo común que garantice y profundice las relaciones futuras. Morgan y Hunt (1994) la definen como "... an exchange partner believing that on an ongoing relationship with another is so important as to warrant maximum efforts at maintaining it; that is, the committed party believes the relationship is worth working on to ensure that it endures indefinitely." (p. 23). Del mismo modo que la confianza, también el compromiso es posible si existe una percepción favorable sobre el otro miembro de la relación. Por este motivo *la percepción de los profesores sobre las competencias de los bibliotecarios así como en su contribución y de las bibliotecas en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación se relaciona positivamente con el compromiso con el bibliotecario y la biblioteca.*

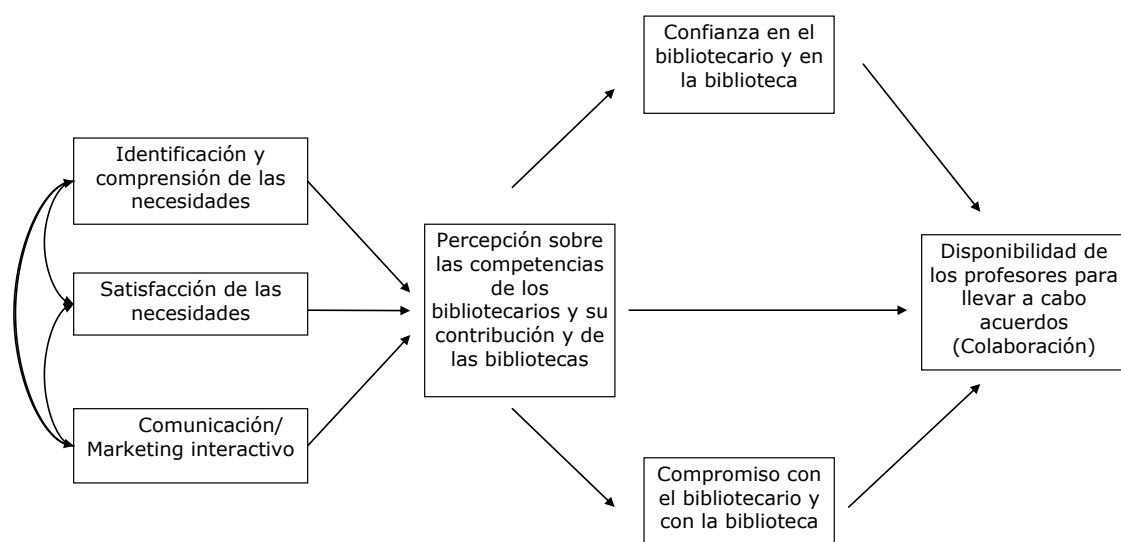
Las dimensiones antes mencionadas, contribuyen, en nuestra opinión, para la existencia de una percepción recíproca favorable entre los miembros de una comunidad, en este caso, la comunidad académica y, más específicamente, entre

profesores y bibliotecarios, es esencial para la voluntad de desarrollar acciones conjuntas lo que tiene implicaciones positivas en la concretización de los objetivos organizacionales, en este caso, en los objetivos de la Universidad. Por esto *la percepción de los profesores sobre las competencias de los bibliotecarios así como en su contribución y de las bibliotecas en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación se relaciona positivamente con la disponibilidad de los profesores para llevar a cabo acuerdos (colaboración).*

Habiendo antes definido la confianza como la creencia en la integridad y en la buena fe de la otra parte de la relación y la predisposición para confiar, este sentimiento es necesario para que cada una de las partes esté dispuesta a colaborar con la otra. En este sentido, consideramos que *la confianza de los profesores en el bibliotecario y en la biblioteca se relaciona positivamente con la disponibilidad de los profesores para llevar a cabo acuerdos (colaboración).*

Siendo el compromiso una intención y actitud de las partes para interrelacionarse en el futuro que se traduce en un esfuerzo para garantizar y profundizar esa relación, la forma más natural de hacerlo es a través de la disponibilidad para colaborar. Así entendemos que *el compromiso de los profesores con el bibliotecario y las bibliotecas se relaciona positivamente con la disponibilidad de los profesores para llevar a cabo acuerdos (colaboración).*

Figura 2 Modelo Conceptual de las Relaciones entre Bibliotecarios-Bibliotecas/Profesores



Habiendo destacado los procesos socio-culturales antes identificados como muy importantes en la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios igualmente reconocemos la importancia de otras dimensiones intrínsecas al individuo motivo por el cual las identificamos y buscamos evaluar en qué medida influyen en esa disponibilidad. En ese sentido, analizamos las siguientes variables de caracterización: sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad.

4.3. Método de la investigación

Una vez definidos los objetivos, es necesario preparar una estrategia de investigación²³, lo que implica la utilización de métodos y técnicas de recogida de informaciones. Se ha optado por la realización de un estudio de caso como método o estrategia de investigación. Este método es muy apropiado para la realización de investigación social y consiste "... numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização." (Fortín, 2003, 164). "Other ways include experiments, surveys, histories, and the analysis of archival information..." (Yin, 1994, 1). Cada estrategia tiene, de acuerdo con este autor, sus ventajas y desventajas, dependiendo de tres condiciones "... a) the type of the research question, (b) the control an investigator has over actual behavioural events, and (c) the focus on contemporary as opposed to historical phenomena." (p. 1)

Nos interesa comprender la realidad presente a partir de la identificación de un conjunto de variables que consideramos que influyen en las percepciones de los profesores sobre las competencias y contribución de los bibliotecarios, y determinar una correlación entre estas percepciones y la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios. Para ello realizaremos un estudio de tipo Descriptivo²⁴-Correlacional²⁵, que incluya la descripción de los fenómenos (variables) en estudio y, en caso de existir, las posibles relaciones entre ellos.

²³ De acuerdo con De Ketele y Rogiers (1999) "Uma estratégia é um conjunto coordenado de métodos, de procedimentos e de técnicas considerados pertinentes em relação ao objectivo perseguido." (p. 153).

²⁴ El método descriptivo implica una recogida de datos con el objetivo de caracterizar de forma cuantitativa, un determinado objeto de investigación. Para tratar los datos obtenidos en este tipo de estudios las técnicas de análisis más utilizadas son la estadística descriptiva y el análisis de contenido (Reto y Nunes, 1999, 29).

²⁵ El método correlacional "... pretende descrever, identificar e medir o grau de associação entre duas ou mais variáveis quantificadas." (Reto y Nunes, 1999, 29).

El análisis se ha llevado a cabo en la Universidad ISCTE-IUL. Esta institución contempla las Ciencias Humanas y Sociales, las Ciencias de la Gestión y las Ciencias Tecnológicas lo que implica comportamientos de información muy diferentes. Por otro lado, la existencia, en Portugal, de otras universidades con características semejantes permite que este estudio pueda ser extrapolable a otros ejemplos (Denscombe, 1998, 37).

De acuerdo con Yin (1994) el estudio de caso "... é um trabalho empírico que investiga fenómenos contemporâneos no seu contexto real, aplica-se quando as fronteiras entre o fenómeno e o seu contexto não são evidentes e recorre a múltiplas fontes de evidência." (p. 23).

No obstante este método no está exento de críticas²⁶, sin embargo, los estudios de caso son cada vez más utilizados y asumidos en trabajos científicos y académicos (máster y doctorado) "...constituindo mesmo uma estratégia privilegiada de investigação, principalmente nos trabalhos de diagnóstico e análise organizacional." (Reto y Nunes, 1999, 30).

Habitualmente, se establece una distinción entre estudios de caso sobre apenas una unidad de análisis y los que inciden sobre varias unidades. La elección depende de los objetivos del estudio y del grado de generalización que se pretende alcanzar. Las unidades de análisis pueden ser individuos, grupos y organizaciones. Se trata de un método adecuado a la comprensión de realidades complejas, motivo por el cual es necesario "...redobrar os cuidados de rigor, tanto ao nível das técnicas de recolha e de tratamento da informação²⁷, como do treino do próprio investigador²⁸." (Reto y Nunes, 1999, 30).

4.4. Técnicas de recogida de datos

Para la recogida de datos²⁹ hemos recurrido a la técnica de grupo de discusión (*focus group*) y a la de encuesta por cuestionario.

²⁶ Las principales críticas son la falta de rigor y de control sobre la situación en estudio (lo que llevaría a sesgos por parte del investigador), la imposibilidad de generalizar a partir de un único estudio de caso, ser un método muy moroso y producir informes de investigación ilegibles.

²⁷ Para tal, se recomienda el recurso a múltiples fuentes de información, el establecimiento de secuencias que permitan testar la consistencia de la información recogida, la utilización de protocolos que permitan organizar y sistematizar la información y replicar algunos procedimientos de recogida de datos.

²⁸ En este caso, es necesario evitar sesgos provenientes de precogniciones de cara a los problemas en estudio.

²⁹ De Ketele y Roegiers (1999) definen la recogida de informaciones como "... um processo que pressupõe um objectivo organizador, a definição de uma estratégia, a colecta propriamente dita das informações e a codificação das informações seleccionadas." (p. 97). Los mismos autores

4.4.1. Grupo de Discusión

Esta técnica ha sido utilizada desde el final de los años 30, tanto en la investigación social como en la de mercado (*market research*)³⁰, para investigar los hábitos y preferencias de los consumidores. "Focus group research is one kind of qualitative research methodology." (Glitz, 1997, 386). Pickard (2007) defiende que "...it is a more useful method of harvesting in-depth data from a wide-range of participants than any other technique available." (p. 224). Se trata de entrevistas en grupo (Morgan, 1998, 1) realizadas con el objetivo de escuchar y de reunir información para comprender mejor los pensamientos y sentimientos de las personas sobre un asunto, producto o servicio (Krueger y Casey, 2000, 4). No se trata de alcanzar consensos sino de obtener la diversidad de puntos de vista sobre un mismo tópico. Los procesos de grupo son fundamentales para la comunicación humana y para la gestión de las organizaciones. Por eso, cuando investigamos una organización "... groups rather than individuals are central to organizational culture and much of the work of the organization." (Gorman y Clayton, 2005, 143).

Se trata de una técnica que se centra en "... a discussion conducted with a small group of people to explore their ideas on a particular topic." (Pickard, 2007, 294).

Krueger y Casey (2000) distinguen cinco características: "(1) people who (2) possess certain characteristics and (3) provide qualitative data (4) in a focused discussion (5) to help understand the topic of interest." (p. 10). Los mismos autores indican las situaciones en las que su utilización es adecuada. Destacamos aquellas que mejor se aplican a nuestra investigación: cuando buscamos información sobre las ideas y los sentimientos de las personas con relación a algo, cuando procuramos descubrir los factores que influyen las opiniones, comportamientos o motivaciones, cuando deseamos que el grupo produzca ideas

identifican 14 funciones principales para la recogida de informaciones: "Predictiva; Reguladora; Formativa; Certificativa; De previsão; Prospectiva; De verificação de qualidade; Descritiva; Heurística; De verificação; De desenvolvimento; De verificação de rentabilidade; De estudo de viabilidade; De planificação." (De Ketele y Roegiers, 1999, 135).

³⁰ Morgan (1984) considera que "What we borrow from market research is a definition of the focus group as a video - or audio-taped small group discussion that explores topics selected by the researcher and is typically timed to last no more than two hours. Focus groups participants are usually led through the discussion by a moderator who is often the researcher. The data collected from focus group sessions are typically analyzed qualitatively; in market research this means that they are seen as provisional, serving as a preliminary step to survey research." (p. 255).

sobre algo y cuando el investigador necesita información para diseñar un estudio cuantitativo más amplio (p. 24).³¹

Existen, en conformidad con lo expuesto, varias razones que justifican la utilización del grupo de discusión como una técnica de recogida de información en la investigación cualitativa:

- “obtaining general background information about a topic of interest;
- generating research hypotheses that can be submitted to further research and testing using more quantitative approaches;
- stimulating new ideas and creative concepts;
- diagnosing the potential for problems with a new program, service or product;
- generating impressions of products, programs, services, institutions, or other objects of interest;
- learning how respondents talk about the phenomenon of interest which may facilitate quantitative research tools;
- interpreting previously obtained qualitative results.” (Pickard, 2007, 220).³²

Una de las principales ventajas³³ de esta técnica, señalada por Gorman y Clayton (2005) “...is that a variety of perspectives and explanations may be obtained from a single data-gathering session.” (p. 143). Otro aspecto que merece destacarse, sobre todo porque utilizamos esta técnica con un carácter exploratorio (para recoger información y construir el cuestionario) es la interacción entendida como “...interaction between the participants highlights their view of the world, the language they use about an issue and their values and beliefs about a situation. Interaction also enables participants to ask questions of each other, as well as to

³¹ Igualmente, destacan un conjunto de situaciones en las cuales no se recomienda la utilización de esta técnica: “You want people to come to consensus; You want to educate people; You don’t want to use the results but instead want to give the appearance of listening; You are asking for sensitive information...; You need statistical projections (...); The environment is emotionally charged,...; The researcher has lost control over critical aspects of the study (...); Other methodologies can produce better quality information; Other methodologies can produce the same quality information more economically; You can’t ensure the confidentiality of sensitive information.” (Krueger y Casey, 2000, 25).

³² Krueger y Casey (2000) sintetizan los usos de los grupos de discusión de la siguiente forma: “They have been helpful in assessing needs, generating information for constructing questionnaires, developing plans, recruiting new clientele, finding out how customers make decisions to use or not to use a product or service, testing new programs and ideas, improving existing programs, and evaluating outcomes.” (p. 19).

³³ Otras ventajas son la rapidez, la transparencia, la interacción, la flexibilidad, la apertura y la capacidad para registrar comunicación non-verbal (Gorman y Clayton, 2005, 147-148). Glitz (1997) acrecienta el hecho de ser una técnica poco dispendiosa y de los resultados ser fácilmente comprensibles (p. 389).

re-evaluate and reconsider their own understanding of their specific experiences.” (Gibbs, 1997, 3). En el mismo sentido se expresa Morgan (1984) al considerar que la mayor ventaja del grupo de discusión “...is that they offer the chance to observe participants engaging in interaction that is concentrated on attitudes and experiences which are of interest to the researcher.” (p. 259).³⁴ Así reúne puntos fuertes de otros métodos cualitativos como es el caso de la observación participada (la interacción) y las entrevistas en profundidad (las actitudes y las experiencias de los informantes).

Entre las desventajas³⁵ se destaca el hecho de que el grupo pueda ser dominado por un miembro que tenga una personalidad más fuerte pudiendo los restantes tener la tentación de concordar con sus opiniones, perdiéndose así la riqueza de la técnica que es exactamente la diversidad de puntos de vista, creencias, sentimientos y percepciones. Esto puede evitarse a través del papel desarrollado por el moderador, el cual debe proponer las cuestiones, escuchar, mantener la línea de la discusión y asegurar que todos los participantes puedan expresar sus sentimientos y percepciones.

En esta técnica el investigador actúa como mediador entre la cuestión y el grupo y entre sus miembros individuales. Por tanto, debe poseer habilidades que le permitan actuar como moderador, conocer el tópico, saber exactamente lo que pretende y mantener el control de la situación para asegurar que los objetivos sean alcanzados.

Este método puede utilizarse en cualquier momento de la investigación (*research design*). En el inicio para explorar un tópico, para determinar los asuntos importantes en los cuales se sitúa el tema y que exigen investigación profunda. En este sentido, el grupo de discusión “...is a very useful way of identifying the real areas of concern interest. In this way the focus group could provide a useful guide to further data collection.” (Pickard, 2007, 220). Más adelante para profundizar los asuntos, finalmente, puede aplicarse como el último elemento de la recogida de datos para confirmar datos descubiertos con el empleo de otras técnicas (Pickard, 2007, 220).

³⁴ También en la misma línea se expresa Morrison (1997) cuando afirma “...focus group studies tend to emphasize the participants’ rather than the researchers’ point of view and offer the opportunity to observe a large amount of interaction in a short period of time.” (p. 5).

³⁵ Los mismos autores apuntan como desventajas las siguientes: reunir las personas, existencia de personalidades dominadoras, querer ser agradable, encontrar un grupo típico (Gorman y Clayton, 2005, 148).

El objetivo del grupo de discusión "...is to enable a range of perceptions, feelings and attitudes from participants across a range of issues to be explored. It is possible to conduct relatively in-depth discussions with a small group of participants who may be only a small proportion of the target population or the entire target population. They have the potential to allow for a wide range of views, beliefs and perceptions to be generated in a single data collection exercise." (Pickard, 2007, 220-221).

Los autores consideran que la calidad de los datos que se obtienen de una reunión en grupo de discusión es el resultado directo de la forma en la que el moderador lo ha conducido. La organización del grupo debe seguir algunas etapas³⁶.

Nos merece particular atención todo lo que tiene que ver con la selección de los participantes ya que este es uno de los aspectos apuntados como una desventaja. Para resolver este problema se recomienda la selección de una muestra intencional (*purposive sampling*). Se trata de una muestra seleccionada por el investigador que incluya representantes de la población objeto de estudio, con un conjunto de características relevantes para el proyecto de investigación y que son comunes entre ellos (Krueger y Casey, 2000, 4). En el mismo sentido, se pronuncia Glitz (1997) que lo considera como "...a gathering of a small number of individuals, usually selected on the basis of common interests or activities, who are prepared to spend one or two hours responding openly to questions on a defined topic or set of related topics." (p. 385)³⁷.

Parte de la literatura consultada recomienda la realización de tres a cuatro grupos de discusión, denominado por saturación (*saturation*), esto es, "...the point when you have heard the range of ideas and aren't getting new information." (Krueger y Casey, 2000, 26). Esto se recomienda, sobre todo, cuando esta técnica de recogida de datos se utiliza para obtener información para la toma de

³⁶ Identificación de los participantes, seleccionar y reservar el local para la realización de la reunión, preparar y enviar una invitación (que debe incluir una descripción del objetivo del *focus group*, una breve sinopsis del tópico en discusión, los elementos de logística - fecha, hora, duración esperada, local - y consideraciones éticas), preparar el local de la reunión para que todos los participantes se puedan ver y oír, tratar de las cuestiones relativas al equipamiento necesario para la reunión, preparar un guión para el investigador/moderador - lo cual no necesita un conjunto de cuestiones concretas, pudiendo ser una lista de asuntos que el investigador quiere abordar en función de sus objetivos de investigación (Pickard, 2007, 221-222).

³⁷ Sobre la cuestión de la selección de los participantes Krueger y Casey (2000) declaran que "Focus groups are composed of participants who are similar to each other in a way that is important to the researcher. The nature of this homogeneity is determined by the purpose of the study. This similarity is a basis for recruitment, and participants are typically informed of these common factors at the beginning of the discussion." (p. 10).

decisiones. En este caso, los autores recomiendan que, si la decisión "...involves a great deal of risk, one would increase the number of focus groups and consider enhancing the study with quantitative data." (Krueger y Casey, 2000, 29).

En nuestra investigación hemos optado por la realización de un único grupo de discusión ya que el objetivo era el de obtener información relevante para la construcción de un cuestionario el cual constituiría la otra técnica de recogida de datos. Esta utilización se presenta por Morgan (1984) como "The most obvious advantage for survey researchers is the opportunity to use focus groups to develop question-wordings that correspond to the respondents' own approach to a topic." (p. 264). En este sentido, el grupo de discusión presenta una oportunidad para encajar la triangulación en la investigación, esto es, "...the introduction of focus groups as an opportunity to advocate triangulation of methods in social science research, and more specifically the combination of several methods within a single research program." (Morgan, 1984, 267).

La muestra seleccionada está compuesta por profesores, en este caso una muestra intencional (*purposive sampling*) en la que se seleccionaron tres profesores por cada una de las áreas de conocimiento, con un total de nueve participantes. Su identificación se realizó pensando en las características que debían poseer aplicándose aquí el principio de los *information-rich cases*, definidos como aquellos con los cuales podemos aprender mucho sobre los asuntos que son de importancia central para el objetivo de nuestra investigación (Patton, 1990,169).³⁸

Después de un contacto individual para averiguar su disponibilidad como participantes en el grupo de discusión, se enviaron dos mails de confirmación y una carta de invitación.

Con el consentimiento expreso de todos, el registro de los datos se realizó mediante una grabación videográfica procediéndose a la transcripción y tratamiento de la información. El investigador que asumió el papel de moderador, junto con otras dos personas (del equipo de la biblioteca) colaboró en el registro de notas durante la discusión.

³⁸ Patton (1990) refiere las distintas estrategias para "...purposefully selecting information-rich cases. The logic of each strategy serves a particular evaluation purpose. (1) Extreme or deviant case sampling; (2) Intensity sampling; (3) Maximum variation sampling; (4) Homogeneous samples; (5) Typical case sampling; (6) Stratified purposeful sampling; (7) Critical case sampling; (8) Snowball or chain sampling; (9) Criterion sampling; (10) Theory-based or operational construct sampling; (11) Confirming and disconfirming cases; (12) Opportunistic sampling; (13) Purposeful random sampling; (14) Sampling politically important cases; (15) Convenience sampling; (16) Combination or mixed purposeful sampling." (pp. 169-181).

Para conducir la reunión, el moderador puede optar por dos estrategias: la utilización de un guión de tópicos (*topic guide*) o la utilización de un itinerario de cuestiones (*questioning route*)³⁹. El primero es una lista de temas o asuntos a abordar por el grupo y es habitualmente utilizado por moderadores profesionales en estudios de mercado. El segundo, es una secuencia de preguntas mediante frases completas. Su utilización suele ser la preferida en el entorno de las organizaciones públicas/no lucrativas y de las organizaciones académicas.

En nuestro caso, optamos por la utilización de un itinerario de cuestiones y para su construcción seguimos la tipología de cuestiones sugerida por Krueger y Casey (2000): cuestiones de apertura (“...to get people talking and help people feel comfortable.”), cuestiones introductorias (“...introduce the topic and get people to start thinking about their connection with the topic. These questions encourage conversation among participants.”), cuestiones de transición (“...move the conversation into the key questions that drive the study. They serve as the logical link between the introductory questions and the key questions.”), cuestiones-clave (“...are usually the first questions to be developed by the research team and the ones that require the greatest attention in the analysis.”) y cuestiones finales (“...bring closure to the discussion, enable participants to reflect on previous comments, and are critical to analysis.”) (p. 44-46).

Para elaborar el itinerario de cuestiones hemos seguido la metodología propuesta por estos autores: “Brainstorming; Phrasing the questions; Sequencing the questions; Estimating time for questions; Getting feedback from others; Testing the questions.” (Krueger y Casey, 2000, 56).

El itinerario se concibió para obtener información sobre:

- Uso actual de los servicios de la biblioteca para el desarrollo de la docencia y de la investigación, por los profesores y por los estudiantes;
- Percepciones de los profesores sobre el papel del bibliotecario y de la biblioteca en las actividades de enseñanza y de investigación;
- Visiones y opiniones de los profesores sobre la colaboración con los bibliotecarios, formas de colaborar y posibles barreras a esa colaboración;
- Variables (o dimensiones) que contribuyen a que los profesores tengan una percepción favorable sobre los bibliotecarios y las bibliotecas.

³⁹ Krueger y Casey (2000) refieren aquellas que consideran ser las características de un buen guión de cuestionario: “Has an easy beginning; Is sequenced; Moves from general to specific; Uses the time available wisely.” (p. 42-43).

4.4.2. Encuesta por cuestionario

La encuesta es un método utilizado para obtener información específica sobre un grupo en particular o una muestra del mismo, así como para estudiar (permitir la comprensión) actitudes, creencias o conocimientos de ese grupo. Su objetivo es el estudio de las relaciones entre variables específicas, identificadas en el inicio y presentadas como hipótesis o como cuestiones de investigación, o para describir determinadas características de la población.

Existen dos tipos de encuesta: el descriptivo y el explicativo. El descriptivo busca evaluar, de forma rigurosa, la naturaleza de las condiciones existentes, o atributos de una población. Su objetivo es describir una determinada situación y buscar las tendencias y patrones en el grupo de la muestra que puedan ser generalizables para definir la población del estudio. La encuesta explicativa permite, de acuerdo con Pickard (2007) analizar las relaciones entre variables a través de la aplicación de técnicas de inferencia estadística (covariancia o correlación) a datos numéricos para establecer relaciones entre variables, lo que significa que todos los datos pueden ser codificados para permitir la manipulación estadística. Su finalidad es identificar y ofrecer explicaciones a las relaciones entre variables.

Este método ha sido el más utilizado para conocer las necesidades de información de un gran número de colectivos de usuarios. Una de sus ventajas es la facilidad de uso y el acceso, incluso cuando se trata de estudiar poblaciones dispersas, y el bajo coste comparado con la cantidad y calidad de los resultados que se obtienen. Sin embargo, también tiene inconvenientes, como el bajo porcentaje de respuesta que suele obtenerse y una limitada fiabilidad de los datos, puesto que no podemos estar seguros de que la persona que ha respondido al cuestionario haya entendido correctamente las cuestiones planteadas. Por eso, se recomienda la utilización de esta técnica con algunos colectivos de usuarios⁴⁰ (Sanz Casado, 1994, 94). Por otro lado, algunas de sus limitaciones (cara a cara, telefónica, auto administrada o combinación de métodos de encuesta) pueden solventarse con el uso complementario de otras estrategias de investigación, por ejemplo, a través de la integración de la encuesta con el trabajo de campo cualitativo (observación participante, entrevistas informales y uso de datos disponibles). (Cea D'Ancona, 2004, 30). No obstante, "La indagación cualitativa

⁴⁰ Se recomienda igualmente, que se consulten a especialistas a la hora de diseñar el cuestionario, con el fin de ajustar-los a las características propias de cada colectivo porque "... el descuido de los cuestionarios es una de las razones principales de la baja calidad de los resultados que se obtienen, así como del escaso porcentaje de respuesta." (Sanz Casado, 1994, 95).

previa a la encuesta, (por ejemplo, a través de un grupo de discusión) proporciona información de gran ayuda para el diseño del cuestionario: qué preguntas incluir y qué lenguaje emplear en su redacción para facilitar la comunicación con la población de estudio.” (Cea D’Ancona, 2004, 31)

En la investigación mediante encuesta es necesario escoger el método a seguir puesto que repercute en el diseño de la misma e incide en los errores. Por ejemplo, el error de cobertura es más frecuente en las encuestas telefónicas y en las auto administradas por correo electrónico o en las encuestas *web*. En la selección del método deben estar presentes distintos factores: los objetivos de la investigación, la complejidad del tema que aborde, la población que se desea encuestar, el tiempo disponible para la recogida de información, los recursos (económicos, materiales, humanos) de los que se dispone y el nivel deseado de calidad de los datos (Cea D’Ancona, 1999, p. 49-51).

4.4.2.1. El diseño del cuestionario

En primer lugar, se debe explicar claramente cuál es el objetivo de la encuesta para que el encuestado esté informado sobre el uso que se va a hacer de sus datos. Para eso, el cuestionario debe acompañarse de una carta introductoria, señalando los aspectos mencionados así como la posterior difusión de los resultados. El cuestionario debe dirigirse a la persona adecuada. Además, hay que realizar un seguimiento continuo de los cuestionarios que aún no hayan sido contestados mediante llamadas telefónicas, *e-mail* o cualquier otro medio que permita su reclamación, lo que permite aclarar algunas dudas que, en ocasiones, pueden explicar porqué aún no ha sido devuelto.

Otros aspectos a considerar serían:

- las preguntas deben ser claras y fáciles de entender (no utilizar términos que no sean familiares al encuestado);
- no debe ser muy extenso (puede provocar que no sea respondido);
- no debe incluir preguntas innecesarias o que supongan alguna confidencialidad, a no ser que sea imprescindible (el encuestado puede recelar del propósito de la encuesta no respondiendo al cuestionario o haciéndolo de forma arbitraria con el consiguiente enmascaramiento de los resultados);
- no debe incluir preguntas o respuestas dobles (se producen errores a la hora de la interpretación de los datos) (Sanz Casado, 1994, 95).

Según los objetivos del estudio, el cuestionario puede contener preguntas abiertas (cuando el fin del cuestionario sea el de obtener información de usuarios cuyas

actitudes u opiniones no es posible prever, permitiendo al encuestado dar una respuesta totalmente libre) o cerradas (cuando se está en condiciones de prever los tipos de respuesta que serán dadas por los usuarios e interesa determinar la frecuencia de esas respuestas).

En el primer caso, el cuestionario con preguntas abiertas, se verifica una heterogénea variedad de respuestas, lo que provoca algunas dificultades en su tratamiento estadístico. Para evitarlo, se recomienda que las preguntas se normalicen previamente a su análisis estadístico para que los datos puedan agruparse. En el segundo, el cuestionario con preguntas cerradas, es más fácil de contestar debido al menor esfuerzo para cumplimentarlo. Igualmente, "... las preguntas cerradas permiten obtener unos datos mucho más homogéneos, con la consiguiente ventaja que esto supone a la hora de su tratamiento estadístico. Además, si las preguntas están bien planteadas y redactadas claramente, aumentará de forma considerable la fiabilidad de los datos obtenidos." (Sanz Casado, 1994, 97).

En cuanto a los tipos de cuestionarios, pueden clasificarse, según la forma de redacción de las cuestiones, en: cuestionario estructurado⁴¹, no estructurado⁴² y semiestructurado⁴³. En las encuestas que se efectúan por correo o por mail, "... el tipo de cuestionario más eficaz es el del tipo estructurado, puesto que su cumplimentación supone un menor esfuerzo para el usuario, con lo que aumentan, tanto el nivel de respuesta como la uniformidad de los datos." (Sanz Casado, 1994, 97). En opinión del mismo autor este tipo de encuesta ha demostrado su eficacia cuando el colectivo de usuarios que se pretende estudiar tiene un razonable nivel cultural⁴⁴ (p. 98).

⁴¹ Este tipo de cuestionario puede incluir preguntas abiertas y/o cerradas, pero las cuestiones estarán redactadas y presentadas en un orden definido, de tal manera que el encuestado es guiado desde el principio hasta el final del cuestionario.

⁴² En el las preguntas no tienen un orden predefinido. Apenas hay una lista de temas sobre los cuales el encuestado debe dar su opinión.

⁴³ En este tipo de cuestionario, las preguntas no están rigurosamente redactadas pero el orden de los temas está perfectamente definido.

⁴⁴ "Cuando el nivel cultural de los usuarios es bajo, esta metodología no ha dado buenos resultados en la mayoría de los casos simplemente, porque los usuarios no entendían las preguntas, y por tanto no las contestaban, o si lo hacían, contestaban con escaso rigor, de tal modo que en un alto porcentaje de respuestas, se estaba produciendo una distorsión de los resultados." (Sanz Casado, 1994, 98).

5. Fuentes y Bibliografía. Estado de la cuestión

Las fuentes utilizadas en esta investigación se articulan en tres grupos:

- El primero está formado por las fuentes bibliográficas, propiamente dichas relacionadas con la Educación Superior en la Unión Europea, sobre la Educación Superior en Portugal y otros países, sobre las Bibliotecas Universitarias en su entorno específico, sobre el papel de los bibliotecarios y de las bibliotecas en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje surgido de Bolonia.
- El segundo grupo lo forman las fuentes metodológicas. Este grupo está constituido por los trabajos utilizados como base para el desarrollo de la metodología empleada en la investigación.
- El tercer grupo lo constituyen los estudios específicos, anteriormente realizados, sobre la colaboración entre bibliotecarios y profesores y sobre las percepciones de éstos últimos sobre las competencias de los bibliotecarios y su contribución, junto con las bibliotecas universitarias, al apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación.

El marco teórico del presente trabajo de investigación se ha llevado a cabo mediante un análisis profundo de otros estudios similares realizados con el objetivo de determinar las actitudes de los profesores para con los bibliotecarios y su papel en la comunidad académica (Davis y Bentley, 1979; Cook, 1981; Budd e Coutant, 1981; Divay, Ducas y Michaud-Oystryk, 1987; Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989; Ivey, 1994; Dilmore, 1996; Byron, 1997; Feldman e Sciammarella, 2000; Ducas y Michaud-Oystryk, 2003; Manuel, Molloy y Beck, 2003; Christiansen, Stompler y Thaxton, 2004; McGuinness, 2005, 2006; RIN e CURL, 2007). Estos estudios (ámbito, objetivo, metodología y conclusiones) se exponen, de forma detallada, en el Capítulo VI, en el punto 1, y en el anexo 1 presentamos una tabla con una síntesis de los contenidos de los estudios con objeto de facilitar su comprensión.

Igualmente hemos considerado el Informe *A imagem das competências dos profissionais de Informação-Documentação* (Observatório da Profissão de Informação-Documentação, 2006) constituido como resultado de un acuerdo entre las cuatro asociaciones profesionales del sector en Portugal: APBAD (Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas), INCITE (Associação Portuguesa para a Gestão da Informação), APDIS (Associação Portuguesa de Documentação e Informação de Saúde) y LIBERPOLIS (Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Leitura Pública da Área Metropolitana de Lisboa).

Uno de los objetivos del Observatório, que estuvo en el origen del referido estudio, fue el de "...diagnosticar e analisar prospectivamente o desenvolvimento profissional na área da Informação-Documentação, nas vertentes da formação profissional e académica, do desenvolvimento de competências e trajetórias profissionais...". (p. 21).

Para la realización del estudio se realizaron dos encuestas por cuestionario: una, dirigida a los profesionales con el objetivo de conocer su auto-imagen; otra, a los usuarios con el objeto de conocer la imagen externa de los profesionales de información y documentación. El porcentaje de respuesta a los cuestionarios se distribuye, en términos de servicios de información, entre bibliotecas universitarias (78%), bibliotecas públicas y municipales (13%), bibliotecas especializadas (8%) y archivos (1%).

De acuerdo con los datos recogidos, la competencia más valorada por los usuarios se refiere a la búsqueda de información seguida de las relaciones con los usuarios y clientes. Para nuestro estudio, nos interesa particularmente esta última competencia por considerar que, en el entorno de la Enseñanza Superior, de los acuerdos entre bibliotecarios y profesores depende la posibilidad de la propia Universidad para concretizar su misión, esto es, formar ciudadanos participativos, críticos y capaces de, en términos de su empleo profesional y social, dar testimonio de la formación recibida, contribuyendo, de esa forma, a una valoración del capital humano real.

De acuerdo con ese informe, el hecho de que los usuarios/clientes valoren las competencias de búsqueda de información y de relación con los usuarios/clientes evidencia "... que para os usuarios/clientes os profissionais que trabalham nos serviços de informação devem, acima de tudo, desempenhar papéis de MEDIADORES DA INFORMAÇÃO E DE GESTORES DE RELACIONAMENTOS." (p. 172)

El estudio también hace referencia al problema de la imagen social de los profesionales de información y documentación considerando que "O valor consensualmente atribuído pelos utilizadores/clientes dos serviços de informação (...) torna evidente o potencial de melhoria que o investimento nos relacionamentos pode trazer para a imagem social dos profissionais de Informação-Documentação." (p. 174).

El análisis de Davis y Bentley (1979) que resultó de una encuesta enviada, en marzo de 1977, a todos los profesores de tres instituciones de Enseñanza Superior localizadas en Worcester (Massachusetts): Clark University, el College of the Holy

Cross y el Worcester Polytechnic Institute⁴⁵, tenía como objetivo hacer una exploración estadística de las relaciones entre variables seleccionadas sobre las percepciones de los profesores relativas a su biblioteca universitaria.

A partir del inicio de los años 80, los bibliotecarios universitarios han mostrado un interés creciente en cuanto a las percepciones de los profesores sobre su papel en la Universidad y han realizado varios estudios para obtener información sobre este asunto. Debido a la inexistencia de información sobre esas percepciones (*faculty status*⁴⁶), Cook (1981) decidió realizar un estudio en la Southern Illinois University Carbondale (SIU-C)⁴⁷ para determinarlas.

Lo mismo hicieron Budd y Coutant (1981) en la Southeastern Louisiana University (SLU)⁴⁸. El cuestionario se construyó partiendo del aplicado por Cook (1981) en la Southern Illinois University Carbondale (SIU-C).

Cook (1981) había ya considerado que "... comparative studies would lead to a broader knowledge of faculty attitudes towards librarians as members of the faculty." (Cook, 1981, 221)

Divay, Ducas y Michaud-Oystryk (1987) parten de los estudios realizados por Cook (1981) y Budd y Coutant (1981) y de la sugerencia de Cook (1981) para repetir el mismo tipo de análisis en otras instituciones de Enseñanza Superior. En 1985, realizaron una investigación en la University of Manitoba, una de las mayores Universidades en Canadá. La encuesta se diseñó con los siguientes objetivos: "...to determine the extent and nature of faculty-librarian interaction; to discover the faculty members' perceptions of librarians at the University of Manitoba." (Divay, Ducas y Michaud-Oystryk, 1987, 28).

Oberg, Schleiter y Van Houten (1989) parten de la ambigüedad⁴⁹ y de la invisibilidad del papel del bibliotecario para determinar las percepciones que de

⁴⁵ "Clark is a liberal arts school with a historically strong graduate program; Holy Cross is basically an undergraduate liberal arts institution; WPI is predominantly an undergraduate science and engineering college." (Davis y Bentley, 1979, 527).

⁴⁶ "Official recognition by a college or university that the librarians in its employ are considered members of the faculty, with ranks, titles, rights, and benefits equivalent of those of teaching faculty, including tenure (the guarantee of permanent employment, granted by an academic institution to a faculty member for satisfactory performance upon completion of a specified number of years of service), promotion, and the right to participate in governance. The Association of College and Research Libraries (ACRL) has established Standards for Faculty Status for College and University Librarians (January 2001)." (Reitz, 1997).

⁴⁷ "SIU-C is a comprehensive state-supported university with 22,000 students enrolled." (Cook, 1981, 215).

⁴⁸ "SLU, located in Hammond, Louisiana, is an institution comprised primarily of undergraduate students, although eight graduate programs exist." (Budd y Coutant, 1981, 3).

ellos tienen los profesores. Para estos autores, "... how librarians are viewed by this primary user group influences not only their status, but also their relative degree of isolation from the centers of campus power, how well the library is funded, and how intensively and successfully its resources are exploited." (Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989, 216).

Todos estos estudios reafirman la necesidad de reproducir análisis con las mismas características ya que los bibliotecarios tienen la responsabilidad "...to reexamine continuously the tenets of their field." (Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989, 216). El estudio se llevó a cabo en el Albion College (Michigan)⁵⁰.

En la década de los 90, Ivey (1994) realizó una encuesta en la Memphis State University (MSU)⁵¹. El autor considera que "Academic librarians show increasing concern over how they are perceived by their faculty colleagues." (p. 69). La encuesta incluye elementos de las realizadas por los autores de los estudios mencionados anteriormente y también aquellas destinadas a evaluar los servicios de la biblioteca comparados con los de otras bibliotecas utilizadas por los profesores.

En 1996, Dilmore entendiendo que existían limitaciones en los estudios realizados anteriormente desarrolló otro en nueve colleges de New England que incluía dos objetivos nuevos:

- "... to determine whether interaction was taking place between academic libraries and the faculty and how the interaction was occurring." (Dilmore, 1996, 275).
- "... to explore possible relationships between librarians/faculty interaction and faculty perceptions of – and use of – library services." (Dilmore, 1996, 275).

En 1996, en el College of Arts and Sciences se realizaron dos grupos de discusión (focus groups) "... to explore faculty perceptions of the Libraries' value to teaching

⁴⁹ Para estos autores, la ambigüedad en el papel del bibliotecario proviene del hecho de, por un lado "... they perform administrative functions in a largely hierarchical organization, an occupation that aligns them in the eyes of some observers with deans, provosts, and other administrators." Por otro lado "...librarians devote an increasingly high proportion of their time to community service, research, and teaching and often organize themselves in a collegial manner. They tend to identify with the faculty, although they are not usually members of traditional academic departments...". (Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989, 215).

⁵⁰ "Albion College, a small, selective liberal arts college in Michigan." (Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989, 215).

⁵¹ "Memphis State University was founded in 1912 as a teachers' training college. (...) serve approximately 20,578 students and 880 full-time teaching faculty members (...). Since 1970, librarians at Memphis State have had faculty rank and are tenured or tenure-track." (Ivey, 1994, 71).

and research and to learn more about what would allow faculty to make greater use of the UNT Libraries.” (Byron, 1997, 3).

Entre febrero y marzo de 2000 tuvo lugar otra investigación, ahora en la City University of New York, que utilizó la metodología de la encuesta por cuestionario. En el origen de esta investigación estuvo la “... dissatisfaction in both interactions with teaching faculty and the types of sources teaching faculty asked students to use to complete assignments.” (Feldman y Sciammarella, 2000, 491). En el cumplimiento de su papel en la formación de usuarios y de prestación de información de referencia los bibliotecarios “... felt that their professional expertise in the field of library science was underappreciated and misunderstood by the teaching faculty.” (Feldman y Sciammarella, 2000, 491).

En el mismo año se realizó una nueva investigación en la University of Manitoba. En esta ocasión se investigaron cinco dominios de actuación: enseñanza/formación, servicios de información, tecnologías de información, investigación y colecciones. Habían pasado 15 años desde la realizada en 1985⁵². En aquel momento, los profesores consideraban los bibliotecarios como profesionales con una misión de servicio (apoyo) y los papeles de investigación, enseñanza y gestión eran poco reconocidos. Para buscar la existencia de eventuales cambios en esta realidad, Ducas y Michaud-Oystryk (2003) desarrollaron una nueva investigación para descubrir:

- “... the current role that librarians are playing in collaboration with faculty;
- the impact of the librarians’ contribution to the academic enterprise;
- the future roles of librarians that may enhance the librarian-faculty partnership.” (p. 55).

Los autores consideraron que “... this recent study demonstrates that in the intervening years there appears to have been an important shift in faculty attitudes and expectations.” (Ducas y Michaud-Oystryk, 2003, 72).

Manuel, Molloy y Beck (2003) realizaron una investigación en la New México State University (NMSU) con el objetivo de identificar los aspectos que más valoran los profesores que utilizan frecuentemente los servicios de formación bibliográfica (alfabetización informacional). Seleccionaron 30 profesores para entrevistas en profundidad con el objetivo de determinar “...why they use librarian-provided instruction with their courses and what they value about it.” (p. 2). Como resultado del estudio los autores destacan algunas conclusiones agrupadas en tres dominios:

⁵² Divay, Gaby, Ducas, Ada M. y Michaud-Oystryk (1987).

sentido (*meaning*) de la colaboración, valor de la formación bibliográfica y cultura de los profesores.

Christiansen, Stompler y Thaxton (2004) afirman que los bibliotecarios han escrito mucho sobre sus relaciones con los profesores pero es un tema casi ausente en la literatura de las ciencias sociales. Por este motivo, decidieron analizar "...how both library studies and social science treat the subject of librarian-faculty relations, highlighting major themes and methodological issues." (p. 116).⁵³ Para ello realizaron un estudio en una Universidad y un *college* públicos que incluyó encuestas a ocho profesores y a un bibliotecario, entrevistas a tres profesores y a dos bibliotecarios, y un *focus group* con ocho profesores. Este estudio concluye que existe una desconexión asimétrica (*asymmetrical disconnection*) entre los dos grupos, debido a que aunque ambos necesarios para el funcionamiento exitoso de cualquier centro académico, los dos permanecen separados. Cada uno de ellos entiende esta desconexión de modo distinto: los bibliotecarios conocen el trabajo de los profesores y, de modo continuado, intentan establecer contacto con ellos; los profesores no conocen el trabajo de los bibliotecarios y no buscan el mismo tipo de contacto.

Para explicar esta situación los autores presentan dos dimensiones: la organizacional y el *status*. En la primera incluyen a las divisiones en tiempo y físicas en la medida que en la mayoría de los centros los profesores están situados por todo el campus y tienen horarios de trabajo más flexibles mientras los bibliotecarios permanecen en la biblioteca y su horario de trabajo es más rígido. Además, parte considerable del trabajo de los profesores se realiza en su despacho o en su vivienda. Las tecnologías de información han agravado la separación en la medida que permiten a los profesores acceder a los recursos de información sin necesidad de desplazarse a la biblioteca.

En cuanto al *status*, los profesores afirman que su trabajo está enfocado a la producción y diseminación de conocimiento y que los bibliotecarios realizan tareas orientadas al servicio (*service-oriented*). En la medida en que "...contemporary society generally views service-oriented work as being of lesser importance than production, primarily due to the implicit superordinate-subordinate relations that

⁵³ Lars Christiansen y Mindy Stompler, profesores de Sociología, fueron invitados por la American Library Association (ALA), a participar en un estudio exploratorio con el objetivo de analizar las relaciones entre los bibliotecarios y los profesores desde una perspectiva sociológica. Declaran que antes de participar en la sesión organizada por la ALA en Junio de 2002 "...had limited knowledge of librarians' perceptions of the status of librarian-faculty relations, librarians' concerns about librarian-faculty relations, and librarianship in general." (Christiansen, Stompler y Thaxton, 2004, 116).

appear inherent in service” la cultura académica refleja estas actitudes sociales. (Christiansen, Stompler y Thaxton, 2004, 119).

McGuiness (2005, 2006) desarrolló un estudio con el objetivo de determinar el *status* (posición) de la alfabetización informacional en la formación graduada en la República de Irlanda. Analizó profesores de Sociología y de Ingeniería Civil. Concluyó que la colaboración entre bibliotecarios y profesores, en los términos definidos en la literatura, no existe y los bibliotecarios son percibidos por los profesores como suministradores de servicios. Por otro lado, el 90% de los profesores declararon que entienden que los bibliotecarios pueden o deben desarrollar un papel de enseñanza pero ninguno de ellos los incluye directamente en sus cursos y “there is no evidence that the two groups collaborate on anything other than the occasional classroom session or library tour.” (p. 250).

En septiembre 2006, el RIN (*Research Information Network*) y el CURL (*Consortium of Research Libraries*) han patrocinado un estudio con el objetivo de analizar la percepción de los investigadores hacia los servicios de las bibliotecas universitarias en el Reino Unido. El estudio se llevó a cabo entre 2250 investigadores (con una tasa de respuesta de 2,25%) y 300 bibliotecas. La información se recogió a partir de un cuestionario y de reuniones de grupos de discusión.

En abril de 2007 se publicó el Informe del Proyecto⁵⁴ en el que se comienza por destacar el papel importantísimo desarrollado por las bibliotecas universitarias en el apoyo a la investigación señalando, igualmente, que la última década “... has brought a sea-change in relationship between researchers and libraries. Technological developments and the availability of information resources online have changed how research is done, and also the services that academic libraries provide to their research communities.” (RIN y CURL, 2007, 2).

Estos cambios impactan en la forma en cómo las bibliotecas deben satisfacer las necesidades de información de los investigadores y también en la forma de trabajar con los *outputs* de información que los investigadores están creando.

6. Estructura

Esta investigación se presenta en tres partes claramente diferenciadas. La primera se centra en el marco en el que se encuadra la investigación, abarca del segundo al cuarto capítulos. En el segundo capítulo se analizan las transformaciones en la

⁵⁴ RIN e CURL (2007).

Enseñanza Superior Europea en el entorno del aprendizaje a lo largo de la vida, su inserción en la Europa del Conocimiento y la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior, anunciado en la Declaración de Bolonia. Se optó por realizar este análisis recurriendo a los documentos que las diversas instancias de la Unión Europea publican ya que los sistemas de educación europeos y, en particular, los sistemas de enseñanza superior europeos desarrollan prácticas de armonización de sus sistemas de acuerdo con los principios defendidos por la Unión Europea con el objetivo de alcanzar la llamada dimensión europea de la enseñanza superior. En este capítulo se presta particular atención a las cuestiones de financiación y garantía de la calidad porque ambas, en un entorno de competición global, son esenciales para asegurar el atractivo de los sistemas de educación superior europeos así como la movilidad y la empleabilidad de los diplomados, ideas siempre presentes en los documentos de la Unión sobre este tipo de enseñanza.

El tercer capítulo analiza la Enseñanza Superior en Portugal la cual sufre las mismas presiones que los demás sistemas europeos en términos de diversidad de públicos, restricciones financieras, exigencias de la sociedad de empleabilidad de sus diplomados, garantía de calidad, mayor unión con el mundo de las empresas e industria, aumento de la competencia, entre otros aspectos. El análisis se ha llevado a cabo a través de una breve reseña histórica, en la cual se consideran los principales marcos de evolución (establecidos a partir de la lectura de documentos producidos por autores nacionales expertos en el dominio de la enseñanza superior) y a través de un análisis documental de los principales documentos legislativos publicados en las últimas tres décadas.

En esta parte del trabajo, dedicamos una atención especial a los tópicos de financiación y garantía de la calidad. Para analizar las cuestiones de la calidad, hemos leído y analizado los documentos que sobre el tema han generado instancias nacionales (CNAVES) e internacionales (OCDE, ENQA) de evaluación.

El cuarto capítulo se dedica al papel que cumplen las Bibliotecas Universitarias en el contexto de la Educación Superior Europea. Se señalan las misiones tradicionales de las Bibliotecas Universitarias subrayándose, sin embargo, los nuevos papeles que son llamadas a desarrollar, con especial enfoque en la formación de los usuarios en el dominio de la alfabetización informacional y de la gestión del conocimiento a través de la constitución de Repositorios Digitales. Se destaca la necesidad de crear pautas de colaboración entre los varios actores de la comunidad académica y de las bibliotecas universitarias para transformar su estructura organizativa con objeto de asegurar los apoyos necesarios en términos de aprendizaje, de enseñanza y de investigación. Para ello, haremos referencia a la

experiencia de los *CRAI* – *Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación* (en España), de los *Learning Centres* (en Reino Unido) y de los *Information Commons* (en Estados Unidos de América, Canadá, Australia y Nueva Zelanda).

Dado que el ámbito geográfico de este trabajo se ubica en una Universidad portuguesa, hemos analizado la situación de las Bibliotecas Universitarias en este país. Para ello, hemos realizado un análisis documental de las Actas de los Congresos BAD y del periódico publicado por la Asociación Profesional Portuguesa, *Cadernos BAD*, desde el año 1990 a la actualidad para recoger los testigos de los profesionales que trabajan en estas unidades. Igualmente, hemos identificado algunas iniciativas que consideramos muy importantes, por sus dinámicas de trabajo, en el universo de las Bibliotecas Universitarias.

La segunda parte, que constituye el modelo de análisis, incluye los capítulos V y VI. El quinto capítulo se dedica a la exploración del papel del bibliotecario en la Universidad, destacándose sus misiones de formador (como formador de usuarios en alfabetización informacional) y de gestor del conocimiento (como promotor de la constitución de Repositorios Digitales). Para ello, dedicaremos especial atención a la definición de alfabetización informacional y de gestión del conocimiento en el contexto de la Enseñanza Superior, así como a la aplicación de las prácticas de la gestión de las relaciones (y de marketing relacional) al universo objeto de estudio.

Los nuevos papeles que los bibliotecarios y las bibliotecas universitarias están llamados a desarrollar sólo pueden ser efectivos y consecuentes a través del establecimiento de relaciones, de alianzas estratégicas, con los profesores, consideramos inevitable hacer referencia a algunas áreas posibles de colaboración.

Sin embargo, la cuestión de la colaboración no es fácil, sobre todo, en lo que concierne a las percepciones que los profesores tienen de las competencias de los bibliotecarios y sobre la contribución de los bibliotecarios y bibliotecas a la docencia, el aprendizaje y la investigación, existiendo varios estudios sobre el tema realizados en los Estados Unidos de América. De ello hablaremos en el capítulo VI.

La tercera parte se dedica al estudio de caso e incluye los capítulos VII, VIII, IX. En el capítulo VII, caracterizamos la Universidad objeto del estudio, el ISCTE – IUL – Instituto Universitário de Lisboa (profesorado, alumnado dominios de formación graduada y posgraduada). A continuación, el Capítulo VIII se refiere a la determinación del papel del bibliotecario desde el punto de vista del profesor a través de un análisis cualitativo, por Grupo de Discusión. En el Capítulo IX, analizamos el papel del bibliotecario desde el punto de vista del profesor, en esta ocasión, a través de un análisis cuantitativo, partiendo de la encuesta por

cuestionario y evaluamos, mediante un modelo de ecuaciones estructurales, qué variables (internas y externas) pesan más en la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios. Se siguen, en el Capítulo X, las conclusiones, detallando algunas limitaciones de la investigación y apuntando futuras líneas de investigación.

PARTE I – MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO II – LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA EN LA ACTUALIDAD

1. Introducción a la Educación Superior Europea en la actualidad

Los cambios en los aspectos económicos, sociales, tecnológicos y políticos que ocurren en todo el mundo presionan a los sistemas de educación superior, obligándolos a cuestionar su misión y sus objetivos. La construcción de sociedades en las que el conocimiento es la materia principal más valorada y donde los recursos humanos son el capital más importante, supone una reafirmación creciente de la educación superior como un factor de promoción del desarrollo y de la competitividad y, como tal, de un sistema elitista pasamos a un sistema más abierto y más insertado en la sociedad. Esta transformación se traduce en:

- una fuerte expansión de los sistemas de educación superior a públicos mucho más amplios y heterogéneos⁵⁵;
- la volatilidad del propio conocimiento, cuya obsolescencia es un rasgo característico del mismo;
- una mayor visibilidad social de los sistemas de educación superior y de sus resultados.

En este sentido, "... a sociedade, hoje em dia, encara o papel do ensino superior não só na visão tradicional de criação, gestão e transmissão do saber, mas também como um elemento decisivo de inclusão social, habilitando os cidadãos com melhores oportunidades e possibilitando uma integração com êxito na sociedade do conhecimento, e, ainda, como factor estrutural para o desenvolvimento económico e social e para o reforço da competitividade entre nações." (Simão, Santos y Costa, 2005, 26). Se trata así de acercar la educación universitaria a los ciudadanos.

De acuerdo con Marques y Almeida (2005) "... o papel da Universidade neste século XXI é: preparar indivíduos para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade; formar capital intelectualmente qualificado (...); certificar o conhecimento onde e quando ele ocorrer, dentro ou fora da Universidade; produzir

⁵⁵ En este sentido, se habla de una enseñanza superior abierta o masificada. De acuerdo con Merino Fernández (2002) "El concepto de universidad de masas se debe tanto a un criterio cuantitativo de masificación y diferencial de la población universitaria cuanto a una finalidad cuantitativa de responder a las demandas sociales de tipo cultural, científico y profesional en el ámbito de la enseñanza superior." (p. 45).

e disseminar conocimientos; agregar valores aos alunos e contribuir para o desenvolvimento económico e social do país.” (p. 47). En la misma línea, Merino Fernández (2002) considera que la Universidad cumple las siguientes funciones: función social “...que se ha manifestado en el esfuerzo de mejora para responder a las necesidades y demandas sociales de tipo educativo-formativas, culturales y científicas.” (p. 31); función cultural “... con el fin que sea foro de conocimiento recíproco y de interacción de culturas.” (p. 36); y función científica, donde la Universidad continúa siendo “... garante de la independencia y propulsora del rigor en la producción del conocimiento científico.” (p. 39).

Por tanto, se reconoce la importancia de la educación superior en cuanto motor del desarrollo de los seres humanos y de la sociedad al promover el progreso económico, social y cultural así como la ciudadanía activa y de los valores éticos.⁵⁶ Sin embargo, las nuevas exigencias y retos planteados a los sistemas de educación superior son, a veces, contradictorios:

- “... a necessidade de fornecer uma formação básica e de qualidade a públicos vastos e heterogéneos⁵⁷, ao mesmo tempo que se exige formação superior especializada, de alto nível e trabalho de investigação capaz;
- a manutenção do Ensino Superior como centro de referência científica, técnica e cultural, em simultâneo com o apelo a uma crescente participação na vida económica e empresarial;
- uma maior exigência de adequação do Ensino Superior às necessidades sociais e económicas imediatas, ao mesmo tempo que o seu desenvolvimento se encontra condicionado por fortes restrições financeiras.” (Ministério da Educação/DESUP, 1999, 41-42).

En conformidad con lo expuesto, Álvarez Rojo y Lázaro Martínez (2002) consideran que uno de los mayores problemas que se plantean a las universidades, es exactamente la ausencia de consenso sobre el papel que ellas deben desempeñar: “Las universidades deben ser centros de investigación o de docencia, de

⁵⁶ En este sentido se pronunciaba Dearing (1997) cuando defendía al objetivo de la educación como “... to sustain a learning society.” Esto significa “To inspire and enable individuals to develop their capabilities to the highest potential levels throughout life, so that they grow intellectually, are well equipped for work, can contribute effectively to society and achieve personal fulfilment; To increase knowledge and understanding for their own sake and to foster their application to the benefit of the conomy and society; To serve the needs of an adaptable, sustainable, knowledge-based economy at local, regional and national levels; To play a major role in shaping a democratic, civilised, inclusive society.”

⁵⁷ Heterogeneidad relativa al origen social, grupo de edad y género, pero sobretudo, relativa a las aspiraciones, disponibilidades de tiempo y formación anterior.

enseñanzas científicas o de enseñanzas tecnológicas; centros que promuevan el desarrollo cultural de un país o centros donde se enseñe lo necesario para mantener el proceso de producción de bienes y servicios?" (p. 19).

En los últimos años se ha desarrollado unanimidad de opiniones relativas a la importancia de la enseñanza superior en el fomento de la innovación, el crecimiento económico, el empleo y la productividad lo que hace indispensable garantizar el acceso al mercado de trabajo de capital humano móvil y altamente cualificado. En este sentido debe entenderse el Informe de la OECD (2008a) *Tertiary Education for the Knowledge Society* que subraya esta importancia afirmando que la educación superior contribuye al desarrollo social y económico a través de cuatro misiones principales:

- "The formation of human capital (primarily through teaching);
- The building of knowledge bases (primarily through research and knowledge development);
- The dissemination and use of knowledge (primarily through interactions with knowledge users); and
- The maintenance of knowledge (inter-generational storage and transmission of knowledge)." (p. 2).

En la Unión Europea (UE), cada Estado-Miembro tiene la atribución de definir los contenidos así como la estructura de su sistema de educación y, en particular, del sistema de educación superior.

Sin embargo, el Tratado de Niza⁵⁸ define un conjunto de dominios donde se debe reforzar el principio de la cooperación entre los Estados, a saber, la promoción de la movilidad de los ciudadanos, el diseño conjunto de programas de estudio, el desarrollo de redes, el intercambio de información y la enseñanza de las lenguas europeas. La UE debe garantizar, dentro de su ámbito geográfico, la dimensión de la educación, el desarrollo de una educación de calidad y el aprendizaje a lo largo de la vida.

En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa definió el objetivo estratégico de, hasta el 2010, hacer de la economía europea la más competitiva del mundo basada en el conocimiento. La Comisión y el Consejo de Educación destacaron que, para que eso fuera una realidad, la educación y la formación tendrían que funcionar como factores de crecimiento económico, innovación,

⁵⁸ El Tratado de Niza se adoptó dentro del Consejo Europeo de Niza, en diciembre de 2000, y firmado en 26 de febrero de 2001. Entró en vigor en 1 de febrero de 2003. Para información complementaria, consultar <http://europa.eu/scadplus/glossary/nice_treaty_pt.htm>

investigación, competitividad, empleo duradero, integración social y ciudadanía activa.

El reconocimiento de los retos planteados a la Unión Europea por la globalización y por la economía del conocimiento, han llevado al Consejo Europeo de Lisboa a destacar la necesidad de una transformación completa de su economía y de un programa de modernización de los sistemas de educación europeos, en particular, de los sistemas de educación superior. Esa modernización recae, entre otros aspectos, en que deben reglarse y gestionarse las instituciones de educación superior puesto que viven de la financiación pública y privada y producen y transmiten conocimientos que tienen impacto en la sociedad y en la economía, por lo que son responsables de la gestión de sus presupuestos y de los resultados de las inversiones hechas lo que promueve la inclusión de representantes del mundo no académico en las estructuras de gestión y de gobierno.

De igual modo, el Consejo llamó la atención sobre la necesidad de una reflexión global acerca de los objetivos de los sistemas de educación y la necesidad de un aumento considerable de la inversión anual *per capita* en recursos humanos.

En esta línea, "...el futuro de la economía (y de la sociedad) europea dependerá de las competencias de sus ciudadanos, los cuales deberán a su vez ser objeto de actualización permanente, pues así lo requiere la sociedad del conocimiento." (Comisión Europea, 2002c, 5).

En su sesión del 12 de febrero del 2001, el Consejo de Ministros de la Educación adoptó un *Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* que se presentó en el Consejo Europeo de Estocolmo, que tuvo lugar en el mismo año. En este documento, por primera vez, se definieron de forma conjunta, los objetivos a alcanzar por los sistemas de educación y formación de cara a los retos planteados por los cambios súbitos que caracterizan el mundo actual, por el incremento de la mundialización y por la complejidad creciente de las relaciones económicas y socio-culturales (Consejo, 2001)⁵⁹. Estos retos pueden resumirse en:

- los cambios en la vida laboral;
- los cambios en la demografía y por las migraciones;

⁵⁹ Anteriormente, la Comisión Europea había presentado un informe titulado *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, en el cual había identificado cinco objetivos concretos a conseguir: mejorar la calidad del aprendizaje en Europa; facilitar y ampliar el acceso al aprendizaje a cualquier edad; actualizar la definición de capacidades básicas de acuerdo con la sociedad del conocimiento; abrir la educación y la formación al entorno local, a Europa y al mundo; aprovechar al máximo los recursos (Comisión Europea, 2001a).

- la necesidad de igualdad de oportunidades y exclusión social;
- la ampliación de la Unión Europea.

Para los años siguientes se definieron los siguientes objetivos estratégicos:

- mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión (en los que se incluye mejorar la educación y la formación de profesores y formadores, desarrollar aptitudes para la sociedad basada en el conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de información y comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos y aprovechar al máximo los recursos disponibles);
- facilitar el acceso a los sistemas de educación y formación (lo que presupone un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promover la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social);
- abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio (este objetivo depende del refuerzo de los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general, del desarrollo del espíritu de empresa, de la mejora del aprendizaje de idiomas, del incremento de la movilidad y de los intercambios y del refuerzo de la cooperación europea (Consejo, 2001, 7-15).

De forma muy clara se afirma que la Unión Europea necesita del apoyo incondicional del mundo de la educación y de la formación y que éstos se adecuen y evolucionen de modo que proporcionen las cualificaciones y las competencias que todas las personas han de poseer en la Sociedad del Conocimiento de forma que todos los ciudadanos puedan desarrollar sus capacidades y sacarles el mejor provecho (Consejo, 2001, 16).

El Consejo Europeo de Estocolmo, realizado en marzo de ese año, analizó el *Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* y aprobó tres objetivos estratégicos formulados en términos de calidad, accesibilidad y apertura al mundo. Solicitó la elaboración de un programa de trabajo basado en estos objetivos para que fuese presentado en el Consejo Europeo de 2002, en Barcelona.

El *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa* (Consejo, 2002a), después de la adopción conjunta por el Consejo y la Comisión, en febrero del 2002, fue presentado al Consejo Europeo de Barcelona en marzo del mismo año. En él se exponen las cuestiones-clave sobre las que hay que dar respuesta para contribuir a la concretización de los objetivos definidos por el Consejo de Ministros de la

Educación en 2001. En este documento y en otros posteriores⁶⁰ se subrayó la necesidad de medir los resultados alcanzados así como la de reforzar la necesidad de implementación del *Programa de trabajo* destinado a modernizar la educación y la formación para contribuir a la prosperidad y a la cohesión social en Europa.⁶¹ Este Consejo hizo un llamamiento en favor de una cooperación más estrecha en los ámbitos de la enseñanza superior y la formación profesional.

El Consejo Europeo de Barcelona, en 2002, subrayó la necesidad de un aumento de la inversión en los recursos humanos y del aprendizaje a lo largo de la vida. La inversión ha de realizarse de forma equitativa y estar garantizada por entidades públicas, privadas y por particulares. Esta idea también está presente en la comunicación de la Comisión del 10 de enero del 2003, *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa* donde se analiza la relevancia de la educación y formación como factores promotores de crecimiento económico, competitividad, I+D+I, creación de más y mejores empleos, inclusión social, ciudadanía activa, globalización y políticas regionales. Este nuevo paradigma tiene lugar en una época marcada por la sociedad del conocimiento, la globalización, la ampliación de la Unión Europea y un entorno demográfico desfavorable.

Las áreas prioritarias para estas inversiones serían: nuevas competencias básicas (alfabetización digital, aprender a aprender, competencias sociales, emprendedorismo, lingüísticas), garantizar el acceso de todos los ciudadanos al

⁶⁰ Es el caso de la Comunicación del Consejo Educación y Formación 2010: urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa: informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa, (2004/C 104/01), <http://www.um.es/estrategico/ficheiros-sin-editar/usados/sec-doc/REF_EST_LISBOA.pdf>, de la Comunicación de la Comisión Educación y Formación 2010: urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa: proyecto de informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa (COM(2003) 685 final), <<http://www.upm.es/servicios/ceyde/actualidad/hdocs/c1042004001.pdf>> e de las Conclusiones del Consejo de 24 de mayo de 2005 sobre nuevos indicadores en materia de educación y formación (2005/C 141/04), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2005/c_141/c_14120050610es00070008>

⁶¹ En este sentido fueron más tarde publicadas la Comunicación de la Comisión *Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa* COM(2005) 549 final/2, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06_es.pdf>, la Comunicación del Consejo *Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa* (2006/C 79/01), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/c_079/c_07920060401es00010019.pdf>. En estos documentos se considera que las reformas nacionales avanzan. Sin embargo, los puntos de referencia más vinculados con la inclusión social resultan inquietantes: el abandono escolar y las competencias clave.

aprendizaje a lo largo de la vida, TIC, inclusión social y ciudadanía y orientación y asesoramiento (Comisión Europea, 2002c).

Aunque se reconoce la autonomía de los Estados-Miembros con relación a sus sistemas de educación, subsiste la idea de la adopción de políticas y estrategias comunes con el objetivo, por un lado, de alcanzar la convergencia de los sistemas de educación europeos y, por otro, aumentar el valor de la educación y de la formación europeas convirtiendo sus sistemas de educación en una referencia a nivel mundial.

Es importante destacar las presiones que sufren las universidades y otras instituciones de enseñanza superior: la presión de la pronta incorporación al mercado laboral, de la idoneidad de unas titulaciones suficientemente amplias para garantizar la movilidad de los trabajadores, de las nuevas habilidades a desarrollar en el actual entorno tecnológico y de las oportunidades que el aprendizaje a lo largo de la vida pueden ocasionar a los universitarios europeos.

Por todo ello, la Comisión invita a los Estados-Miembros a:

- revisar sus inversiones públicas;
- poner a punto políticas y incentivos para fomentar una mayor inversión privada;
- concentrar la financiación en aquellos ámbitos más propicios para generar mayores niveles de calidad, pertinencia, eficacia y más posibilidades de acceso;
- asegurar la renovación curricular, la garantía de calidad y el reconocimiento de las cualificaciones (Comisión Europea, 2002c, 5).

Para que Europa pudiera alcanzar los objetivos fijados en la reunión de Lisboa, la Comisión, en noviembre de 2002, invitó al Consejo a adoptar "puntos de referencia" (para designar objetivos concretos en relación a los cuales es posible medir los progresos). Éstos se sitúan en seis áreas:

- inversión en educación y formación (aumentar substancialmente la inversión anual per capita en recursos humanos y definir puntos de referencia transparentes);
- abandono escolar prematuro (hasta 2010 reducirlo a la mitad, con relación a los datos de 2000, para lograr un índice medio en la EU no superior al 10%);
- titulados en matemáticas, ciencias y tecnología (hasta 2010 reducir el desequilibrio entre el número de licenciados y licenciadas y aumentar su número total en esas materias);
- población que ha terminado la enseñanza secundaria superior (alcanzar o superar el porcentaje medio de ciudadanos de la EU de edades comprendidas

- entre los 25 y los 64 años que hayan cursado al menos la enseñanza secundaria superior);
- competencias clave (hasta 2010 reducir como mínimo a la mitad el número de ciudadanos de 15 años con rendimientos insatisfactorios en las aptitudes de lectura, matemáticas y ciencias) ;
- aprendizaje permanente (hasta 2010 alcanzar el nivel medio de participación en el aprendizaje permanente, al menos, del 15% de la población adulta en edad laboral (entre 25 y 64 años) no quedando la tasa de participación en ningún país por debajo del 10%) (Comisión Europea, 2002b, 4).

En 2006, la Comisión reforzó la idea de que las Universidades desempeñan un papel principal en el desarrollo de las competencias de los individuos y en la necesidad de que los programas de estudios se estructuren de forma que mejoren la empleabilidad de sus graduados (Comissão Europeia, 2006a, 7).

Dentro de este reconocimiento y de la necesidad de introducir cambios en los programas de estudios deben, en nuestra opinión, enmarcarse las misiones fundamentales de las Universidades, a saber, "... formation initiale et continue des étudiants; recherche scientifique et technologique, valorisation de ses résultats; diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique; coopération internationale." (Renoult, 1994, 46).

En síntesis, de la lectura y análisis de los documentos antes mencionados, se puede concluir que existe una preocupación clara de las instancias europeas en la concretización de los objetivos acordados en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, que se ha plasmado en la elaboración y divulgación de diversos documentos con líneas de reflexión, acción y recomendaciones sobre los temas fundamentales para garantizar una contribución indispensable de los sistemas de educación superior, a saber:

- disponibilidad de medios suficientes por parte de las Universidades;
- garantizar la autonomía de las Universidades;
- garantizar su profesionalismo tanto académico como de gestión;
- concentrar los recursos para lograr la excelencia y desarrollarla de forma efectiva;
- asegurar la contribución de las Universidades al desarrollo de las necesidades locales y regionales;
- establecer la suficiente cooperación entre las Universidades y el sector productivo;

- compatibilizar estas cuestiones con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En este sentido, nos parece adecuada la afirmación de Álvarez Rojo y Lázaro Martínez (2002) de que "...la institución universitaria en estos tiempos, (...) es objeto de polémica: tiene que hacer frente a las demandas de modernidad y eficacia en la formación que realizan los sectores productivos; ha de responder a las exigencias de la sociedad en general respecto a dotar de una mayor capacitación profesional a sus titulados; se le exigen estándares de calidad impensables para otros servicios públicos similares; y suscita los recelos y las apetencias del Poder...como siempre." (p. 19).

En el ámbito del Proceso de Bolonia, que corresponde a la intención de la construcción de un EEES competitivo y atractivo para profesores y estudiantes europeos y de países terceros, estas recomendaciones han orientado el desarrollo de las políticas de educación superior en los distintos Estados, situándose en la base de los cambios fundamentales de cara al horizonte del año 2010.⁶²

2. La Educación Superior en la Europa del Conocimiento

La agenda de Lisboa, definida en el Consejo Europeo del 2000, apela a la participación de distintos sectores en la concretización del objetivo estratégico allí definido con relación a la competitividad de la economía europea.

En este proceso las instituciones de educación superior desempeñan un papel de gran relevancia "... debido a su doble misión tradicional de investigación y enseñanza, a su papel cada vez más importante en el complejo proceso de innovación, así como a sus demás aportaciones a la competitividad de la economía y a la cohesión social, por ejemplo, su función en la vida ciudadana y en materia de desarrollo regional." (Comisión Europea, 2003a, 2).

La Economía y la Sociedad del Conocimiento se apoyan en la producción de dicho conocimiento, sobre todo a través de la investigación científica, en su transmisión y divulgación a través de la educación, formación y nuevas tecnologías,

⁶² Simão, Santos e Costa (2005) detallan estas ideas al considerar que "A Declaração de Bolonha (...) tem como objectivo a construção, num horizonte temporal de dez anos, de um Espaço Europeu de Ensino Superior (...) com a finalidade genérica de promover a mobilidade dos estudantes e demais agentes educativos e a empregabilidade dos diplomados, de forma a dar conteúdo real aos direitos de livre circulação e estabelecimento dos cidadãos, e de reforçar a competitividade internacional do ensino superior europeu no contexto de crescente globalização dos sistemas de ensino e formação." (p. 39).

y en su exploración a través de la innovación tecnológica. Las Universidades aseguran un papel importante en todas estas dimensiones motivo por el cual constituyen el elemento-clave en la concretización de la Europa del Conocimiento.

Por todo ello, la Unión Europea necesita de una comunidad universitaria fuerte y próspera dentro de una Universidad de excelencia. Esta ambición no es fácil de concretizar. El reconocimiento, por parte de los responsables políticos y de los distintos miembros de la comunidad académica, de la escasa competitividad y atracción de la educación superior europea (comparada con los EUA), de la gran diversidad de cursos (duración, estructura curricular, entre otros aspectos) y de la existencia de dificultades en el reconocimiento de las cualificaciones, exige la adopción de cambios profundos.

Otro punto a tener en cuenta es que en la Sociedad del Conocimiento, las instituciones de enseñanza superior sufren las presiones de las dinámicas sociales y económicas externas las cuales "... actuam com intensidade crescente na exigência de mudanças sobre:

- A natureza do ensino e os métodos de aprendizagem;
- A investigação e a sua articulação com o ensino e a inovação;
- A natureza do relacionamento institucional com a sociedade." (Simão, Santos y Costa, 2003, 63).

La reflexión sobre estos temas tuvo como consecuencia la elaboración y publicación de varias Comunicaciones de la Comisión para los Estados-Miembros donde se expresaban recomendaciones sobre las materias en cuestión. La adopción de estas recomendaciones supuso la introducción de cambios, a veces, profundos, en los contenidos o en la estructura de los sistemas de educación superior, destacándose cuestiones como la financiación, la garantía de la calidad y la evaluación de dichas instituciones.

La introducción de estos cambios adquiere un carácter de urgencia a partir del Consejo Europeo de Lisboa (marzo 2000). La necesidad de excelencia fue confirmada en los Consejos Europeos de Estocolmo (2001) y de Barcelona (2002). En este último se definió como objetivo hacer de los sistemas de educación europeos una referencia de calidad hasta el 2010. En el ámbito de esa estrategia, las iniciativas enmarcadas en el Proceso de Bolonia han ganado un nuevo impulso y relevancia.

El Proceso de Convergencia hacia un EEES tuvo su inicio informal en mayo del 1998, con la Declaración de la Sorbona, y oficialmente en junio del 1999, con la Declaración de Bolonia, que "...marca el inicio oficial del proceso de convergencia

hacia el EEES" (Extremeño, 2007, 2) y deberá hacerse realidad en el horizonte del año 2010. Se trata, así, de crear un modelo de educación superior coherente, compatible y competitivo: "La coherencia persigue el diseño de un sistema de formación más eficiente y acorde con las necesidades del actual mercado de trabajo; la compatibilidad del modelo exige la renovación curricular y del sistema de créditos en toda Europa y abrirá autopistas para la movilidad de docentes y discentes en todo el continente; finalmente, la competencia entre Universidades y Centros de Educación Superior, como fruto de las anteriores reformas, será a su vez motor de mejoras en la carrera por alcanzar la excelencia según criterios homologables." (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2003, 1).

La Declaración de la Sorbona define como prioritarios los siguientes dominios:

- mejorar la transparencia de los cursos y el reconocimiento de las cualificaciones a través de la convergencia gradual de las cualificaciones y de los ciclos de estudio;⁶³
- facilitar la movilidad de los estudiantes y profesores, así como su integración en el mercado de trabajo europeo;
- concebir un sistema común de grados.

Las transformaciones a introducir en estos dominios se relacionan con los dos objetivos principales de Bolonia: el aumento de la competitividad del sistema europeo de educación superior y la promoción de la movilidad y empleabilidad de sus graduados así como la creación de un EEES coherente, compatible, competitivo y atractivo para los estudiantes europeos y de países terceros.

En la *Declaración de Praga (Communiqué of the meeting of European Ministers in charge in Higher Education...*, 2001) los Ministros asumen el compromiso de continuar desarrollando las iniciativas necesarias para la concretización del EEES hasta el 2010. Se reafirma el valor de la movilidad como forma de asegurar que los estudiantes, profesores, investigadores y otros trabajadores de la educación superior puedan beneficiarse de las oportunidades creadas por el EEES, así como los valores democráticos, diversidad cultural y lingüística y diversidad de los sistemas de educación superior. Se analizaron cuestiones como la adopción de un sistema de grados comparables, la adopción de

⁶³ Con este objetivo se desarrollaron varios instrumentos para ayudar a los ciudadanos europeos a comunicar mejor sus cualificaciones y competencias al solicitar un empleo o la admisión a una actividad de aprendizaje. De estos documentos destacamos la Decisión nº 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a un *Marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass)* [en línea]. Disponible en Internet: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2004/l_390/l_39020041231es0006020.pdf>

un sistema de educación superior basado en dos ciclos, el establecimiento de un sistema de créditos, la promoción de la movilidad, la promoción de la cooperación europea en el dominio de la garantía de calidad y la promoción de la dimensión europea de la educación.

Se subrayó la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, de la implicación de los estudiantes, Universidades y otras instituciones de educación superior en la construcción del EEES y de la promoción de su atracción (*Communiqué of the meeting of European Ministers in charge in Higher Education, 2001*).

En la reunión de Berlín (septiembre del 2003), se refirieron los objetivos definidos en Bolonia y en Praga y se destacaron los siguientes:

- la necesidad de promover vínculos más estrechos entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI), para reforzar la capacidad investigadora de Europa y mejorar la calidad y la atracción de la educación superior europea;
- el desarrollo de garantías de calidad a nivel institucional, nacional y europeo;
- la implementación de la estructura de las enseñanzas universitarias en dos niveles: Grado y Postgrado, y en tres ciclos. El primer ciclo conduce a títulos oficiales de Grado. El Postgrado comprende el segundo y tercer ciclo conducentes a los títulos oficiales de Master y de Doctor;
- el reconocimiento de los grados académicos y de los dos períodos de estudio, incluyendo la atribución del Suplemento al Diploma a todos los diplomados a partir del 2005.

En la reunión de Bergen (mayo del 2005), los Ministros de los 45 países participantes en Bolonia, enfatizaron la importancia de los objetivos de Berlín sobre la promoción de una unión más estrecha entre el EEES y el EEI y han definido las siguientes prioridades:

- reforzar la dimensión social del Proceso de Bolonia;
- implementar las normas y líneas de orientación sobre garantía de calidad, elaboradas por la ENQA – European Quality Assurance in Higher Education⁶⁴;
- crear oportunidades de aprendizaje flexibles, incluyendo procedimientos para el reconocimiento de aprendizajes anteriores.

⁶⁴ Una dimensión europea de garantía de calidad es determinante para promover la confianza mutua y mejorar la transparencia de los sistemas de educación superior. De acuerdo con el principio de la autonomía, es responsabilidad de cada institución la certificación y la promoción de los sistemas de acreditación nacionales.

En la reunión de Londres (2007) los Ministros asumieron como prioridades para la reunión del 2009, las cuestiones relativas a la movilidad, a la dimensión social, a la recogida de datos y a la empleabilidad.

No obstante, hay que tener en cuenta que los sistemas de educación superior de los Estados-Miembros de la Unión Europea están confrontados con un conjunto de tendencias que podrán, al mismo tiempo, constituir amenazas u oportunidades según se afronten:

a) Aumento de la demanda de formación superior y Aprendizaje permanente

Un primer reto es el del **aumento de la demanda de formación superior** como resultado, por un lado, de la clara orientación política de algunos países en ese sentido y, por el otro, del **aprendizaje permanente**. La apuesta se ha considerado una prioridad en los distintos documentos producidos y divulgados por la Comisión al afirmar que la transición para la Economía y Sociedad del Conocimiento depende de unas políticas claras para garantizar a todos los ciudadanos la posibilidad de participación en este proceso, entendido como "Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo." (Comisión Europea, 2001b, 36). El aprender constituye una predisposición del individuo como una manera de adaptarse a los cambios del entorno académico, profesional y social.

En el Consejo Europeo de Vila da Feira, en junio del 2000, y en el ámbito de la *Estrategia Europea para el Empleo*⁶⁵, la Comisión instó a los Estados-Miembros a desarrollar estrategias coherentes y a implementar medidas prácticas

⁶⁵ El informe Delors, publicado en 1993, con el título *Crecimiento, competitividad y empleo*, que facilitaría en los años siguientes una política coherente y global sobre la Sociedad de la Información, ha iniciado la discusión sobre el empleo en la Unión Europea. Pasado un año, en Essen, se redactó el documento *Europa en marcha hacia la sociedad de la información*, el cual constituye un primer plan de acción para dar respuesta al reto del empleo. En la reunión de Ámsterdam, en 1997, la estrategia iniciada en Essen y continuada en Madrid (1995) y Dublín (1996), ha recibido un nuevo impulso. *La Estrategia Europea del Empleo*, formalizada en el Tratado de Ámsterdam, invita a los Estados miembros a coordinar sus políticas nacionales para el empleo en el entorno desarrollado por cuatro líneas de acción prioritarias: alcanzar niveles superiores de empleabilidad y la creación de empleo en la economía y para todas las categorías del mercado de trabajo; promover la empleabilidad y la creación de empleo de forma sostenible; analizar la organización del trabajo, asegurando el equilibrio entre la seguridad y la adaptabilidad, para que todos puedan participar en el aprendizaje a lo largo de la vida; promover la igualdad de oportunidades para que todos puedan tener acceso al trabajo y a en el participar activamente. *La Estrategia Europea del Empleo: invertir en las personas, invertir en más y mejores empleos* (2000).

destinadas a fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida para todos y, más tarde, apeló a la participación de los ciudadanos en el proceso de consulta que siguió a la divulgación del *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, en noviembre de ese año (Comisión Europea, 2000). Esta petición resultó del reconocimiento, por parte de la Comisión, de que si, por un lado, los cambios en términos económicos y sociales y la emergencia de la Sociedad del Conocimiento representan ventajas para la Unión Europea y para sus ciudadanos, por otro, traen consigo la amenaza de más y mayores desigualdades y de exclusión social. Se trataba de contribuir a la anulación de esas desigualdades a través de una apuesta clara en la cualificación de los recursos humanos, por ejemplo, a través del aprendizaje a lo largo de la vida.⁶⁶ En este sentido, "O importante será assumir a ideia de que, para se converter na Europa de Conhecimento, susceptível de se afirmar como detentora da economia mais competitiva do mundo, a União terá de assegurar que os seus cidadãos encontrem, em permanência, condições para reforço das suas qualificações, dentro da intenção de corresponderem a novas exigências de ordem cultural, científica ou profissional." (Simão, Santos e Costa, 2005, 133).

En el mencionado *Memorándum* se consideraba que esa era la mejor manera de:

- construir una sociedad integradora que ofrezca a todos las mismas oportunidades para acceder a un aprendizaje de calidad durante toda la vida;
- cambiar las maneras de impartir educación y formación;
- lograr niveles generales de educación y cualificación más altos en todos los sectores;
- animar y equipar a la gente para que participe de nuevo más activamente en todas las esferas de la vida pública (p. 5).

La cuestión era impulsar a la ciudadanía activa a través del proceso de participación cultural, económica, política o democrática y social de los ciudadanos, tanto en la sociedad en su conjunto como en su propia comunidad y fomentar la empleabilidad, entendida como la capacidad para lograr un empleo (no sólo se refiere a la adecuación de sus conocimientos y aptitudes, sino también a los incentivos y las oportunidades ofrecidos a los ciudadanos para que lo busquen) (Comisión Europea, 2001b, 37).

⁶⁶ La OCDE ha defendido, en muchos de sus documentos que el aprendizaje y la inversión en el capital humano se traducen, no sólo en un aumento del PIB (Producto Interior Bruto) sino también en una mayor participación cívica, en un aumento del bienestar de las poblaciones y en un nivel más bajo de criminalidad o, si preferimos, en mayor inclusión social.

Se plantearon seis mensajes-clave con sus consiguientes seis objetivos:

- Nuevas cualificaciones básicas para todos con el objetivo de garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, para obtener y renovar las cualificaciones requeridas y así participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento.
- Más inversión en recursos humanos para aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos, para dar prioridad al capital más importante de Europa, sus ciudadanos.
- Innovar en la enseñanza y el aprendizaje de forma a desarrollar métodos y contextos eficaces para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida.
- Valorar el aprendizaje para mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal.
- Redefinir la orientación y el asesoramiento con el objetivo de lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje.
- Acercar el aprendizaje al hogar para ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible, en sus propias comunidades y, cuanto proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación (Comisión Europea, 2000, 11-22).

Estos mensajes y sus correspondientes objetivos, así como los resultados de la consulta antes mencionada, se tomaron en consideración en la formulación, por la Comisión Europea, de los módulos esenciales para el desarrollo de estrategias coherentes y globales de aprendizaje a lo largo de la vida a nivel nacional, presentadas en el documento *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*:

- trabajar en cooperación en todo el espectro educativo;
- percepción de la demanda de aprendizaje;
- asignación adecuada de recursos;
- facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje;
- creación de una cultura del aprendizaje;
- búsqueda de la excelencia (Comisión Europea, 2001b).

La consulta destacó la necesidad de cooperación y de coordinación a nivel europeo con el objetivo de "...capacitar a los ciudadanos para que puedan moverse libremente en entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos,

potenciando al máximo sus conocimientos y aptitudes, y cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización que tienen la Unión Europea y los países candidatos.” (Comisión Europea, 2001b, 3).

En junio de 2002, se adoptó una *Resolución sobre el aprendizaje permanente* por el Consejo de la Unión Europea (Consejo, 2002b) apoyando los principios y acciones. En el año 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo aprobaron una Decisión que establece un *Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente*.⁶⁷ En ese mismo año, en una Resolución del Parlamento Europeo y del Consejo se identificaron las competencias clave⁶⁸, que tanto los jóvenes deben adquirir al término de la enseñanza obligatoria como los adultos a lo largo de sus vidas y en el contexto de un proceso de desarrollo y actualización. Las competencias son: comunicación en lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, el sentido de iniciativa y el espíritu de empresa⁶⁹, consciencia y expresión culturales.

De esta forma, la atención creciente al aprendizaje a lo largo de la vida ocurre en un entorno en que la competitividad asume una escala global, “...com a aceleração das mutações tecnológicas e dos desafios colocados pelo aumento de produtividade e de complexidade assentes no conhecimento.” (Correia y Mesquita, 2006, 27). En este entorno se enmarca el llamamiento a la intensificación y al

⁶⁷ El objetivo general del Programa es contribuir al desarrollo de la Comunidad Europea como Sociedad del Conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando a la vez una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras. (Parlamento Europeo y Consejo, 2006b).

⁶⁸ En este documento se considera que las competencias clave, como combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación, son fundamentales para que todos los individuos de una sociedad se asienten en el conocimiento. Estas competencias tienen un valor añadido en el mercado laboral, en el ámbito de la cohesión social y de la ciudadanía activa al aportar flexibilidad, adaptabilidad, satisfacción y motivación (Parlamento Europeo y Consejo, 2006d).

⁶⁹ Con este objetivo, en febrero de 2006, la Comisión hizo una comunicación al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones titulada *Aplicar el programa comunitario de Lisboa: fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y formación*. En esta comunicación se considera que “En los estudios universitarios, la educación orientada al espíritu empresarial facilita una formación específica sobre como crear y desarrollar una empresa, y fomenta y apoya las ideas empresariales de los estudiantes.” Por eso se recomienda la combinación de “...la mentalidad y la competencia empresariales con la excelencia en los estudios científicos y técnicos...” para que “...estudiantes y investigadores pudieran vender mejor sus ideas y las nuevas tecnologías que desarrollen.” (Comisión Europea, 2006a, 9).

alargamiento de la participación de los ciudadanos en actividades de aprendizaje a lo largo de la vida, "...visando responder às preocupações com a empregabilidade e, também, como imperativo da educação para o exercício da cidadania, da criação de igualdade de oportunidades e do aprofundamento da coesão social." (Correia y Mesquita, 2006, 27).

b) Internacionalización de la educación y la investigación

Es este un aspecto que constituye todo un reto para las instituciones de enseñanza superior europeas.

Cuando pensamos en internacionalización de la educación y de la investigación nos enfrentamos con el problema de la competitividad que ha superado las fronteras regionales o nacionales asumiendo hoy un entorno internacional y globalizado. Este escenario se agrava cuando una parte creciente de la financiación de las instituciones de educación superior es atribuida según criterios competitivos, motivo por el cual es necesario considerar la agudización de la concurrencia para atraer y retener los mejores talentos.

Se reconoce que "... las universidades europeas generalmente tienen menos atractivo y medios financieros que las de otros países desarrollados, y ven cómo los alumnos, sobre todo en estudios de postgrado, dirigen sus pasos a otros centros, sobre todo estadounidenses, por lo que es prioritario crear los medios necesarios para poder competir con las mejores universidades del mundo y garantizar un nivel de excelencia duradero." (Extremeño, 2007, 2).

Por otro lado, la baja atracción de los sistemas de educación superior europeos para estudiantes de otros países ha llevado a la Comisión Europea, a encomendar un estudio, realizado por la ACA – Academic Cooperation Association, entre febrero y mayo del 2000, con el objetivo de formular recomendaciones en relación a una política de cooperación coherente de la Unión Europea con países terceros y así contribuir a la mejora de su calidad. En la primera parte del estudio se presenta un inventario de los programas de cooperación existentes. En la segunda, el estado de la cuestión con relación a la cooperación internacional y en la tercera parte se exponen las recomendaciones.

Destaca la baja atracción de los sistemas de educación superior europeos comparados con los de los Estados Unidos, Canadá o incluso Australia. Se apuntan varias explicaciones, tales como el hecho de que la lengua inglesa sea *lingua franca* de la ciencia y de la formación científica de nuestro tiempo lo que explicaría

también, el hecho de que el Reino Unido acoge tres cuartas partes de los estudiantes asiáticos que estudian en Universidades europeas.

Otros factores están relacionados con las leyes de inmigración, ausencia de acciones de marketing dirigidas a potenciales estudiantes no europeos, ausencia sistemática de garantías de calidad o de su divulgación, cuando existen, ausencia de atención con relación al estudiante, mercado de trabajo poco flexible, ausencia de espíritu empresarial. Finalmente, se considera que la Unión Europea "... has either failed to fully address these mobility obstacles for students from out of Europe, or has failed to sell the advantages of studying in the European Union. Instead many higher education institutions and some governmental agencies in Europe have perhaps concentrated too exclusively on the European internal market of exchange students." (Academic Cooperation Association, 2000, 8).⁷⁰

Sin embargo, estos programas de cooperación no son suficientes, motivo por el cual se destaca la necesidad de la creación de un entorno que promueva la internacionalización a través de la mejora de la atracción y de la competitividad de los sistemas de educación superior europeos a nivel mundial.

Las recomendaciones presentadas para actuaciones futuras de la Unión Europea recaen en los siguientes puntos:

- concentrar sus energías en apenas algunos programas;
- identificar un número más limitado de dominios y de regiones prioritarias;
- promover el desarrollo curricular conjunto e intensificar la utilización de las TIC;
- tomar en consideración la experiencia adquirida en proyectos de cooperación intra-europeos;
- implementar medidas de mejora del sistema a nivel de acogida de los estudiantes;
- mejorar la "legibilidad" de los sistemas de educación superior dada la diversidad de los mismos, lo que otorga aún más importancia a la continuidad de las iniciativas enmarcadas en el Proceso de Bolonia;

⁷⁰ Sobre este tema, Hardesty (2000) destaca que los centros de enseñanza superior en Estados Unidos de América (EUA) han invertido muchos recursos para desarrollar bibliotecas universitarias que son "... the envy of the rest of the world." También afirma que individuos de distintos países buscan a los EUA para estudiar "... because of the quality of our academic programs-supported by our academic libraries." Esto significa que las Agencias Nacionales de Evaluación de la Enseñanza Superior deben contemplar a las bibliotecas universitarias en sus baremos de evaluación.

- reforzar las acciones de marketing para comunicar la calidad de la educación superior europea en el resto del mundo; ⁷¹
- reforzar la oferta de formación superior en lengua inglesa en países europeos en los que el inglés no es el idioma oficial (Academic Corporation Association, 2000, 10-11).

En la misma línea, es importante destacar la Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo sobre una comunicación presentada por la Comisión "... por la que se establece un programa de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus World) (2004-2008)", en la cual está previsto un Plan de Acción comunitario que contempla un conjunto de medidas a implementar con el objetivo de reforzar la atracción de estudiantes e investigadores del espacio europeo y de países terceros (Comisión Europea, 2002a).

c) Necesidad de desarrollar una cooperación estrecha entre las universidades y la industria

Constituye otro reto importante con el que se enfrentan las instituciones de la enseñanza superior.

En el documento *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, la Comisión Europea afirma que "La cooperación entre las universidades y el mundo industrial debe intensificarse a escala nacional y regional y centrarse de forma más eficaz en la innovación, la creación de nuevas empresas y en (...) la transferencia y difusión de los conocimientos." (Comisión Europea, 2003a, 8). En este sentido, Rader (1998) entiende que la enseñanza superior debe mirar atentamente al mundo de las empresas en el cual las ventajas estratégicas están basadas cada vez más en que las organizaciones aprendan a aprovechar las tecnologías en continuo desarrollo, la Internet, el mercado global y la nueva economía.

También Arroiteia (1996) afirma que el sistema de educación superior debe considerar las exigencias de la comunidad y dar respuesta a esas necesidades y que "... uma dessas respostas será conseguida através da maior cooperação ensino superior-empresa..." (p. 41).

⁷¹ Esta necesidad proviene del objetivo de conseguir que las instituciones de educación superior europeas sean las más competitivas en la captación de estudiantes de todo el mundo, concurrendo con las universidades norte-americanas.

Esta cooperación es fundamental para que las instituciones educativas puedan cumplir su misión de actuar como motor de los procesos de innovación y desarrollo a través de la transferencia de conocimiento hacia las empresas y la sociedad en general.

Sin embargo, existen factores que dificultan las relaciones entre ambas instituciones:

- "... as empresas têm uma perspectiva de curto prazo, enquanto que a da universidade é a longo prazo (...);
- o conhecimento na universidade é geral e difuso, enquanto nas empresas ele é local e orientado (...);
- a empresa é responsável perante os seus accionistas, que (...) estão muito mais interessados nos seus rendimentos imediatos e que nem sempre é fácil convencer da razão de investimentos de investigação envolvendo universidades que nem sequer têm a mesma mentalidade de negócio;
- são bem conhecidas as tensões na comunidade académica por aspectos essenciais da investigação contratada, como sejam a confidencialidade, a impossibilidade de publicação e, logo, o prejuízo curricular e de carreira (...)." (Costa, 2003?, 16).

Por todo lo expuesto, la transmisión a las empresas de las competencias especializadas y de los conocimientos adquiridos y desarrollados por las Universidades se realiza esencialmente a través de sus diplomados, del registro de la propiedad intelectual de las Universidades y de la creación de nuevas empresas. En esta línea se sitúan Rodrigues, Oliveira y Carvalho (2007) cuando afirman que la construcción de la sociedad del conocimiento presupone que los graduados y postgraduados "... se difundam intensamente no tecido produtivo e na sociedade em geral, na medida em que têm um papel de intermediação fundamental entre a universidade e a indústria e constituem o veículo privilegiado de difusão do conhecimento científico e técnico que está na base da inovação." (p. 113). La información sobre cómo las Universidades deben comercializar su propia investigación es aún muy incipiente y escasa⁷². Una hipótesis para solucionar este problema consistiría en que las Universidades divulgasen, de forma más adecuada y dirigida, el saber junto a las empresas, incluyendo las PYMES. Esa divulgación debería fundamentarse en una conexión más estrecha universidad-industria y en

⁷² Esta idea se asienta en los resultados presentados en las *Estadísticas sobre la innovación en Europa*, datos 1996-1997, del EUROSTAT, relativos a las fuentes relacionadas con la educación y la investigación públicas.

una exploración más adecuada de los resultados. Esta dimensión podría incluso constituir un indicador de evaluación de la *performance* de las Universidades lo que consideramos adecuado ya que gran parte de su financiación es pública lo que las obliga a prestar cuentas a la sociedad con relación al impacto de sus actividades.

d) Multiplicación de los lugares de producción de conocimiento

La competitividad entre las instituciones de educación superior no se limita a la captación de estudiantes e investigadores sino que se extiende a otros dominios como, por ejemplo, la atracción de inversiones concretizada a través de la subcontratación por las empresas de actividades de investigación, aspecto que refuerza el entorno en el que las universidades se mueven. Así, "A los vínculos tradicionales entre las universidades de una región determinada y las industrias que las rodean vienen añadirse nuevas relaciones. La proximidad geográfica ya no constituye el principal criterio a la hora de seleccionar un socio." (Comisión Europea, 2003a, 8). Esta realidad no es ajena al papel desarrollado por las TIC en la constitución de redes virtuales de investigación, siendo una realidad que los plazos entre la realización de un descubrimiento científico y su aplicación y comercialización no se vean afectados por la distancia geográfica.

e) Reorganización de los conocimientos

Es éste un asunto que es necesario añadir. Ello se debe a, por un lado, la diversificación y la especialización de los conocimientos es cada vez mayor, con la aparición de campos de especialidades de investigación y enseñanza más específicos, por otro, el mundo académico necesita afrontar las cuestiones que se plantean desde un punto de vista interdisciplinario. "Sin embargo, las actividades de las universidades, concretamente en lo que se refiere a la enseñanza, tienden a mantener su organización e, incluso a menudo, su compartimentación, en función del sistema tradicional de disciplinas." (Comisión Europea, 2003a, 9). Y es necesario transformar esta realidad para dar respuesta a los retos planteados por el nuevo paradigma de la enseñanza superior ahora centrado en el estudiante.

f) Aparición de nuevas expectativas

Por último, es necesario destacar que, además de su misión fundamental la Universidad debe dar respuesta a las nuevas necesidades de educación y formación. En este sentido conviene destacar la necesidad cada vez mayor de

enseñanza científica y técnica, de competencias transversales, de posibilidades de aprendizaje permanente, lo que plantea nuevas misiones y nuevos desafíos a las Universidades. Para garantizar la educación permanente la Universidad necesita ampliar las condiciones de acceso permitiéndolo a los que no proceden de la enseñanza secundaria superior y reconociendo las competencias adquiridas, incluso fuera de ella y al margen de la enseñanza oficial. Igualmente, necesita una mayor apertura hacia la industria, mejorar los servicios prestados a los estudiantes y diversificar su oferta de formación (grupos destinatarios, contenido y métodos de enseñanza).

En muchos documentos comunitarios se subraya el papel de la Universidad en la promoción de la ciudadanía activa. Paralelamente a su misión de producción y transmisión de conocimientos, la Universidad es una importante fuente de conocimientos técnicos y científicos los cuales deben transmitirse a los ciudadanos para que la institución pueda convertirse, por un lado, en un centro de reflexión sobre el saber y, por otro, en un foro de debate y de diálogo entre científicos y ciudadanos. El contacto con la sociedad, es un imperativo ya que la Universidad se financia a través de fondos públicos y privados, siendo responsable por su modo de funcionamiento y de gestión de sus actividades y presupuestos ante sus patrocinadores y ante los ciudadanos y, por eso, "La sociedad es cada vez más exigente con la calidad de la enseñanza superior y demanda a la Universidad mayor aportación al desarrollo nacional..." (Extremeño, 2007, 2). Ello hace que sea cada vez más fuerte la presión para que la Universidad incorpore en sus estructuras de gestión y de gobierno representantes del mundo no académico.

Así, "...el cambio de la educación universitaria se debe a una serie de factores que incluyen la demanda de los empresarios, las normas del Gobierno y los intentos de los profesores para satisfacer las necesidades de los estudiantes y para reflejar la naturaleza cambiante de sus disciplinas y las tecnologías disponibles." (Hannan y Silver, 2006, 163).

En síntesis, para que las instituciones de la educación superior puedan enfrentar estos retos sin perder calidad de cara a unos logros cada vez más exigente, tendrán de ser implementadas nuevas formas de enseñanza y de organización tomando en consideración su contribución en cuatro dominios de actuación:

- Educación y formación – capacitar a las personas para el desarrollo máximo de sus capacidades y adaptación permanente, a lo largo de la vida, a las exigencias del trabajo porque el mercado de empleo requiere perfiles de

- formación flexibles y adecuados a la mutación de las cualificaciones y a la necesidad de reconversiones tecnológicas rápidas;
- Ciencia – mayor progreso del conocimiento y que este conocimiento beneficie a la sociedad y a la economía, como factor de competitividad en la globalización;
 - Apoyo al desarrollo – acompañar los nuevos modos de producción, sirviendo a las necesidades del desarrollo regional y nacional;
 - Formación general de las ideas – contribuir para el diseño de una nueva sociedad de democracia real y participativa, civilizada e inclusiva (Costa, 2003? 3).

El Informe de la OECD (2008a) *Tertiary Education for the Knowledge Society*, destaca que, a pesar de que no todos los países analizados en el Informe estén en la misma posición, hay un conjunto de tendencias y retos que son comunes: “Expansion of tertiary education systems⁷³; Diversification of provision; More heterogeneous student bodies; New funding arrangements; Increasing focus on accountability and performance; New forms of institutional governance; Global networking, mobility and collaboration.” (p. 4)⁷⁴

⁷³ El Informe de la OECD, la educación superior es referida como “tertiary education” por considerarse que, en los últimos 40 años, el concepto englobaba la enseñanza superior en las Universidades, realidad que ha cambiado y, en nuestros días “... tertiary education is much more diversified and encompasses new types of institutions such as polytechnics, university colleges, or technological institutes.” (p. 2).

⁷⁴ Para sobrepasar estos retos, el Informe apunta un conjunto de opciones de política que apenas enunciamos por considerar que no constituye el objetivo de nuestro estudio pero importante para el enmarcamiento del mismo: Fortalecer la educación superior a través de las siguientes acciones: “Develop a coherent strategic vision for tertiary education; Establish sound instruments for steering tertiary education; Ensure the coherence of the tertiary education system where there is extensive diversification; Strengthen the ability of institutions to align with the national tertiary education strategy.” Promover el encuentro de las inversiones a las prioridades nacionales a través de las siguientes líneas de actuación: “Develop a funding strategy that facilitates the contribution of the tertiary education system to society and economy; Use cost-sharing between the State and students as the principle to shape the funding of tertiary education; Make institutional funding for instruction formula-driven, related to both input and output indicators and including strategically targeted components; Back the overall funding approach with a comprehensive student report system.” Garantizar y mejorar la calidad a través de las líneas de actuación siguientes: “Design a quality assurance framework consistent with the goals of tertiary education; Ensure that quality assurance serves both the improvement and accountability purposes; Combine internal and external quality assurance mechanisms; Put more stress on internal quality assurance mechanisms.” Ampliar el papel de la educación superior en la I&D, adaptar la carrera académica al cambio y reforzar los lazos con el Mercado de trabajo a través de las siguientes acciones: “Assess the extent and origin of equity issues; Make policy interventions to promote equity at much earlier stages; Improve knowledge diffusion rather than strengthening commercialisation; Improve and widen channels of interaction and encourage inter-institutional

De este modo, "...as instituições do ensino superior, ao invés de serem organizações corporativas e tenderem à autocontemplanção, devem actuar sob o paradigma da abertura e da mobilidade, sabendo conciliar a massificação do ensino com a qualificação e a relevância das aprendizagens, contribuindo decisivamente para uma sociedade cognitiva, com mais e melhor empregabilidade dos seus formandos. Terão de ser, cada vez mais, um factor de inclusão social, cultivando a tolerância, a convivência e os afectos, para que no exercício pleno da cidadania, contribuam para uma maior coesão social." (Silva, 2000, 58).

3. La dimensión europea de la Educación Superior

Como hemos afirmado, la enseñanza superior debe desempeñar un papel destacado en el reto global de la construcción de una Sociedad del Conocimiento. En ese sentido, autores como Simão, Santos y Costa (2005) afirman que la evolución de la educación superior debe basarse en el "... pilar da cidadania⁷⁵, associado aos conceitos de civilidade e de capital social, o pilar da cultura⁷⁶, como valor complementar imprescindível à cidadania e à liberdade, o pilar da ciência, que é nuclear ao próprio conceito de ensino superior,⁷⁷ e o pilar da inovação, que se articula com a qualidade e a competitividade⁷⁸" (p. 40-41). Estos pilares son indispensables para la consolidación de la dimensión europea de la educación superior en que destacan los valores culturales y humanísticos europeos.

collaboration; Use the tertiary education sector to foster the internationalisation of R&D; Give institutions ample autonomy over the management of human resources; Reconcile academic freedom with institutions' contributions to society; Improve data and analysis about graduate labour market outcomes; Increase the ability of institutions to respond to demand; Develop a national strategy and comprehensive policy framework for internationalisation; Develop on-campus internationalisation; Take advantage of international complementarities; Create conditions for the successful implementation of reforms; Improve communication on the benefits of reforms and the costs of inaction." (p. 6-14).

⁷⁵ Ello es debido a que "...os governos e as instituições são mais eficientes quando a sociedade civil apresenta um nível elevado de participação, de modo que se desenvolvem factores elevados de cooperação baseados na tolerância, na confiança e no mérito, orientados para o desenvolvimento social, económico, cultural e científico." (Simão, Santos y Costa, 2003, 39-40).

⁷⁶ En el sentido de la "...protecção e desenvolvimento da herança cultural europeia, numa maior aposta na qualidade e excelência dos produtos culturais das regiões, novos e tradicionais." (Simão, Santos y Costa, 2003, 42).

⁷⁷ Los mismos autores defienden que "A liberdade de criação científica continua a ser o princípio fundamental por que se rege a vida das universidades..." (Simão, Santos y Costa, 2003, 43).

⁷⁸ En el sentido "...o sistema de ensino superior deve ser viveiro dinâmico do espírito empreendedor, abrindo caminhos de interacção directa da investigação pública e privada entre o Estado e a sociedade..." (Simão, Santos y Costa, 2003, 44).

3.1. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

La movilidad de estudiantes y de profesores entre países europeos fue, desde el principio, fomentada por programas comunitarios como Sócrates/Erasmus y Leonardo. Estos Programas, además de fomentaren la movilidad, han contribuido al conocimiento mutuo, y al intercambio de experiencias en el dominio de la docencia y de la investigación y el perfeccionamiento lingüístico.

Este camino se profundizará con la creación, hasta el 2010, del EEES⁷⁹ "... que ha de organizarse conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientarse hacia la consecución, entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea; la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo." (Extremeño, 2007, 2). Esta iniciativa se encuadra en el denominado Proceso de Bolonia y en la Estrategia de Lisboa (2000)⁸⁰, proseguida en la cumbre de Barcelona (2002), que definió el objetivo de, hasta el 2010, convertir a Europa "...no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social." (Conselho Europeu de Lisboa, 2000).

Esta Estrategia "...deu igualmente uma nova dimensão e visibilidade às políticas europeias de educação e formação, de ciência e tecnologia, e de inovação. (...) definiu uma relação triangular 'economia sustentável'/ 'conhecimento-competitividade'/ 'coesão social' que apresenta um enfoque sem precedentes nas políticas da União Europeia, em dois aspectos essenciais para uma economia baseada no conhecimento: a coesão social (...) e o papel da ciência e da cultura ao serviço simultaneamente da economia e da inclusão social." En este ámbito, se atribuye un papel destacado a las instituciones de educación superior, en cuanto "... fóruns de humanismo, de criatividade e de vanguarda de pensamento" e a la

⁷⁹ Como hemos identificado anteriormente, constituyen momentos decisivos en este Proceso la Declaración de la Sorbona, firmada en 25 de mayo del 1998, por Francia, Italia, Alemania y Reino Unido, la Declaración de Bolonia, firmada por los representantes de 29 Estados, en 19 de junio del 1999, la Declaración de Praga, firmada por los representantes de 32 Estados, en 19 de mayo del 2001, y que ha ratificado la Declaración de Bolonia, la Declaración de Berlín, firmada por representantes de 33 Estados, en 19 de septiembre del 2003, la Declaración de Bergen (mayo de 2005), y la Declaración de Londres (mayo de 2007).

⁸⁰ La existencia de alguna preocupación relativamente al éxito de la Estrategia de Lisboa se ve reflejada en autores como Matías Clavero (2005) al afirmar que "Las reformas de Lisboa se han revelado necesarias, o insuficientes, porque los demás países [EE UU y Japón] se han movido con mayor celeridad en la misma dirección." (p. 193).

convergência de los sistemas de educación superior de los países miembros de la Unión Europea (Simão, Santos y Costa, 2005, p. 40).

El reconocimiento, tanto de los responsables políticos como del mundo académico y la opinión pública, de la necesidad de profundizar en los pilares de la construcción de la Unión Europea, fortaleciendo las dimensiones cultural, intelectual, social, científica y tecnológica, ha conducido a una cooperación más estrecha a nivel europeo, en el dominio de las políticas de educación superior. Los sistemas de educación superior han de adoptar una organización estructural idéntica, ofrecer cursos y especializaciones semejantes y comparables (currícula y duración) y atribuir diplomas de valor equivalente, académica o profesionalmente.

Con la *Declaración de la Sorbona*, en 1998, Europa ha iniciado un proceso para promover la convergencia de los sistemas nacionales de educación superior con el objetivo de la creación de un EEES. Esta Declaración "...subraya el protagonismo de las Universidades en el desarrollo de la dimensión cultural europea. Comienza, entonces, un proceso cuyo objetivo es construir un espacio de educación superior como instrumento clave de la movilidad de los ciudadanos y de la constitución de un mercado laboral unificado." (Moscoso Castro, 2006, 11). Es destacada la importancia de la movilidad de los estudiantes y de los profesores y de la armonización de los grados y ciclos de estudio. Los Ministros signatarios de la Declaración se han comprometido a encorajar "...un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo." (*Declaración de la Sorbona*, 1998). La *Convención de Lisboa* (1997) había ya avanzado en términos de reconocimiento de estudios, certificados, diplomas y títulos obtenidos en otro Estado de la Región Europa, medida reconocida como indispensable para promover la movilidad académica (*Declaración de Bolonia: declaración conjunta de los ministros europeos de educación*, 1999).

En esta línea, los Ministros signatarios de la *Declaración de Bolonia* (1999), establecieron dos objetivos generales: el aumento de la competitividad del sistema europeo de educación superior y la promoción de la movilidad e integración de los diplomados de la educación superior en el espacio europeo. Se estableció el año de 2010 como fecha para la concretización de estos objetivos, cada uno de las cuales, marcado por la realización de un Consejo Ministerial, con el objetivo de analizar el trabajo desarrollado hasta ese momento y de establecer las prioridades para la fase siguiente. Para que el EEES se torne en realidad en 2010, los signatarios de la *Declaración de Bolonia* han definido los siguientes objetivos comunes:

- adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación de un Suplemento al Diploma;
- adopción de un sistema basado, sobre todo, en dos niveles principales: (grado y postgrado) y en tres ciclos (grado, master y doctorado). El acceso al segundo ciclo exige que los estudios de primer ciclo se hayan completado con éxito en un periodo mínimo de tres años. El diploma obtenido después del primer ciclo será también considerado en el mercado laboral europeo como nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado;
- establecimiento de un sistema de créditos, el denominado sistema ECTS (European Credit Transfer System);
- promoción de la movilidad y supresión de obstáculos para el ejercicio libre por parte de los estudiantes, profesores y personal administrativo de las Universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea;
- promoción de la cooperación europea que garantice un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables;
- promoción de la dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular (Declaración de Bolonia: adaptación del sistema universitario español a sus directrices, 2000).

Se trata de alcanzar la "armonización" defendida en la Declaración de la Sorbona. Se crearon dos grupos responsables de la conducción del Proceso de Bolonia, para estimular a los países signatarios a desarrollar Conferencias sobre el tema y a implementar los principios en los cuales se basa el Proceso que, más tarde, en la secuencia de la Conferencia de Berlín, han sido sustituidos por el Grupo de Seguimiento (*Bologna Follow-up Group - BFUG*) que acompaña el Proceso entre las Conferencias ministeriales.⁸¹

En el ámbito de las líneas de acción antes destacadas, un grupo de universidades europeas elaboró, en 2000, el proyecto piloto *Tuning sintonizar as estruturas educativas da Europa* con el objetivo de comparar los métodos y los

⁸¹ Este Grupo reúne representantes de los 46 países que participan en el proceso de creación del EEES, de la Comisión Europea, 8 miembros consultivos (*consultative members*), esto es, Consejo de Europa, European Centre for Higher Education de UNESCO, EUA - European University Association, EAIHE - European Association of Institutions in Higher Education, European Students' Union, ENQA, Education International Pan-European Structure y BUSINESSEUROPE. Este Grupo reúne, al menos, una vez en cada seis meses y la Presidencia es garantizada por el País que preside a la Unión Europea (para información detallada consultar http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/how_it_works.htm).

contenidos de enseñanza europeos enfocados a la convergencia y la sintonía, buscando definir perfiles profesionales comparables y contribuir a la empleabilidad en el mercado europeo, a través de una mayor legibilidad de los diplomas en cuanto a sus contenidos.

El proyecto se asienta en la medición de tres tipos de competencias: competencias instrumentales (capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), competencias interpersonales (capacidades individuales, como las competencias personales – interacción social y cooperación) y competencias sistémicas (capacidades y competencias relacionadas con el sistema en su totalidad – comprensión, sensibilidad y conocimiento) (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2008).

Los resultados del proyecto demostraron que las Universidades, además de transferir conocimiento consolidado o desarrollado, también apoyan el desarrollo de distintas competencias genéricas. Por este motivo, deben promover una enseñanza-aprendizaje que estimule el desarrollo de la capacidad de análisis y de síntesis, la independencia de criterio, la curiosidad, el trabajo en equipo y la capacidad para comunicar. En este sentido, y como veremos en el Capítulo IV, las bibliotecas renuevan su importancia debido al nuevo paradigma educativo, ahora más que nunca, centrado en el estudiante. Constituye un objetivo primordial del nuevo modelo el promover un aprendizaje cooperativo y participativo, "...capaz de facilitar o enfoque na resolução de problemas e de criar o ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento não só de competências específicas de uma área profissional, mas também de capacidades e competências horizontais, como sejam o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a aprender, a capacidade para analisar situações e resolver problemas, as capacidades para a intercomunicação, a liderança, a inovação, a integração em equipa, a adaptação à mudança..." (Simão, Santos y Costa, 2005, 102).

En la reunión de Praga (mayo del 2001), se incluyeron otras tres líneas de actuación:

- promoción del aprendizaje a lo largo de la vida;
- mayor papel de los estudiantes en la gestión de las instituciones de educación superior (y también en la construcción del EEES);
- promoción de la atracción del EEES para los estudiantes de Europa y de otras partes del mundo.

En 2003, los Ministros se reunieron en Berlín con el objetivo de analizar el progreso alcanzado, establecer las prioridades y definir nuevos objetivos para los años

siguientes. Estas prioridades recayeron en la adopción de un sistema de educación superior con dos ciclos (a partir del 2005) la promoción de la movilidad, el establecimiento de un sistema de créditos (ECTS), el reconocimiento de grados y períodos de estudio (Suplemento al Diploma), la participación empeñada de las instituciones de educación superior, de los profesores y de los estudiantes en las acciones decurrentes de Bolonia, condición indispensable para el éxito del proceso a largo plazo, la promoción de la dimensión europea de la educación superior, la promoción de la atracción del Espacio Europeo de Educación Superior, la participación de las instituciones de educación superior en el aprendizaje a lo largo de la vida y la garantía de calidad (*Communiqué of the Meeting of Ministers responsible for Higher Education, 2003, 3-6*).

Concientes de la necesidad de promover lazos más estrechos entre el EEES y el EEI, y de la importancia de la investigación como parte fundamental de la educación superior en Europa, los Ministros entendieron la necesidad de alcanzar una mejor integración y coordinación de las políticas y actividades de investigación al nivel nacional y de la Unión Europea de forma que sean eficaces e innovadoras. De igual modo, se defendió un sistema europeo de educación superior basado en la diversidad de los perfiles académicos. Para la elaboración de estos perfiles se consideró la definición de los contenidos clave de cualificación (que estarán en las bases de una estructura europea de cualificaciones⁸² y que el programa de estudios se asiente en una definición clara de conocimientos, competencias, actitudes y valores a adquirir en cada grado. En el ámbito del proyecto *Tuning*, antes referido, se demanda una definición genérica comparada que permita establecer lo que es un primer ciclo de estudios y lo que es un segundo ciclo. Como resultado del trabajo del Joint Quality Initiative Informal Group (JQI) se desarrollaron los *Descriptor de Dublín* (conocimiento y capacidad de comprensión, aplicación de conocimientos y comprensión, realización de análisis/toma de decisiones, comunicación y competencias de auto-aprendizaje).⁸³

⁸² Se trata de crear una estructura que facilite la unión entre las estructuras nacionales de cualificación que permitan relaciones más exactas entre las distintas cualificaciones de la educación superior. La creación de esta estructura, en el ámbito del EEES, es fundamental porque ayuda a reforzar la transparencia de los distintos sistemas de formación (en el cuadro del Proceso de Bolonia), facilitando el reconocimiento de las cualificaciones extranjeras y promoviendo la movilidad. Podrá, igualmente, constituir una base de trabajo para que los países desarrollen su estructura nacional de cualificaciones.

⁸³ Para más información consultar <http://www.dges.mctes.pt/Bolonha/Objectivos+e+Linhas+de+Accção/Descritores+Dublin...>

Para la presentación en la reunión de Bergen, en 2005, los Ministros solicitaron también al Grupo de Acompañamiento, la preparación de un estado de la cuestión sobre tres aspectos: garantía de calidad; sistema de titulaciones (dos ciclos) y reconocimiento de títulos y períodos de estudio. Los Ministros reconocieron el largo camino recorrido en los diversos países considerando que "Será importante asegurarse de que el progreso es coherente en todos los países participantes. Por tanto, vemos la necesidad de compartir aún más las experiencias para incrementar la capacidad de actuación, tanto a nivel institucional como gubernamental." (*Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2005, 2*).

Es importante destacar que, en ese momento, 36 de los 45 países participantes adheridos a Bolonia, habían firmado ya la Convención de Lisboa (1997) sobre el reconocimiento de los grados y títulos académicos. En esta reunión se adoptaron formalmente los *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, elaborados por ENQA.

La educación superior e investigación, la dimensión social del Proceso de Bolonia, la movilidad, el atractivo del EEES y la cooperación con otras partes del mundo se presentaron en esta reunión como los retos y prioridades futuras. Así mismo, se incentivó el progreso en los siguientes campos:

- "La puesta en práctica de estándares y directrices en cuanto a garantía de calidad en el informe de ENQA;
- La puesta en práctica de los marcos de las cualificaciones nacionales;
- La expedición y reconocimiento de títulos conjuntos, incluido el doctorado;
- La creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje en educación superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo." (*Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2005, 6*).

El EEES que se pretende constituir hasta 2010, debe asentarse en los principios de la calidad y de la transparencia, así como garantizar el principio de la responsabilidad pública en la educación superior. Existe un compromiso claro, por parte de los Ministros, en garantizar que las instituciones de educación superior disfruten de la autonomía necesaria para concretizar las reformas definidas y se reconoce la necesidad de una financiación sostenible de esas mismas instituciones. Desde el punto de vista del estudiante, éste debe prepararse para su inserción en el mercado de trabajo, con competencias amplias y estar formado para la ciudadanía activa.

En la Declaración de la reunión de Londres (2007) los Ministros se ratificaron en el desarrollo del EEES "...based on institutional autonomy, academic freedom, equal opportunities and democratic principles that will facilitate mobility, increase employability and strengthen Europe's attractiveness and competitiveness. (...) in a changing world, there will be a continuing need to adapt our higher education systems, to ensure that the EHEA remains competitive and can respond effectively to the challenges of globalisation." (*Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, 2007, 1*). Igualmente, asumen el compromiso de asegurar que las instituciones de educación superior disfruten de los recursos necesarios para cumplir las siguientes misiones:

- preparar a los estudiantes para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática;
- preparar a los estudiantes para sus carreras futuras facilitando su desarrollo personal;
- crear y mantener una base amplia de conocimiento;
- estimular la investigación y la innovación (*Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, 2007, 1-2*).

En cuanto a la estructura de grados, se reconoce la necesidad de reformar los currícula para que las cualificaciones puedan responder mejor a las necesidades del mercado de trabajo o al prolongamiento de los estudios (en una perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida). Al mismo tiempo se expresa la necesidad de aproximación entre el EEESy el EEI (preocupación ya existente en la reunión de Berlín, en 2003).

Por otro lado, se considera que la dimensión social de la educación superior es innegable "...importance of students being able to complete their studies without obstacles related to their social and economic background. We (...) continue our efforts to provide adequate student services, create more flexible learning pathways into and within higher education, and to widen participation at all levels on the basis of equal opportunity." (*Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, 2007, 5*).

Los Ministros decidieron concentrar su atención en los siguientes temas:

- movilidad – para el 2009, informar sobre las acciones ejecutadas a nivel nacional en cuanto a la promoción de la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y demás staff de las instituciones de educación superior;
- dimensión social – para en 2009, informar sobre las políticas y estrategias nacionales desarrolladas con el objetivo de promover la dimensión social;

- recogida de datos – para dar respuesta a la necesidad de disponer de información sobre la movilidad y sobre la dimensión social en los países participantes en el Proceso de Bolonia;
- empleabilidad – estando consagrado el sistema de tres ciclos, es necesario saber cómo mejorar la empleabilidad al final de cada ciclo, así como en el entorno del aprendizaje a lo largo de la vida; necesidad de adecuar las estructuras de carreras del sector público al nuevo sistema de grados. Esto plantea la necesidad de que las instituciones desarrollen acuerdos de cooperación con las entidades empleadoras en un proceso de innovación curricular permanente basado en los impactos del aprendizaje (Communicqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, 2007, 6).

El EEES implica un cambio profundo en la concepción y en la estructura de la Educación Superior. Significa una nueva forma de enseñar en que el enfoque se ha desplazado al aprendizaje, en que el profesor orienta al estudiante en la búsqueda del conocimiento y en que el estudiante es más autónomo. También en este sentido se pronuncian Silva, Fernández Marcial y Martins (2007) cuando afirman que “Bolonha significa não só aumentar a participação do estudante no processo de aprender, de reestruturar a forma e quantidade do tempo de formação, mas mais significativo ainda é a mudança que supõe do ponto de vista metodológico.” Esto significa que “El espíritu del EEES refuerza (...) la necesidad, por parte especialmente de los estudiantes, de un uso más intensivo de los recursos que la universidad pone a su disposición.” (Cabo Rigol y Espinós Ferrer, 2004, 2). En este sentido, se abren nuevas perspectivas de trabajo para las bibliotecas y para los bibliotecarios. Este tema será analizado de modo más detallado y profundo en el punto 2.1. del Capítulo IV.

También implica “... retos a la sociedad, a las instituciones implicadas y a los gobiernos. Una de las medidas llevadas a cabo por estos últimos consiste en instar a las instituciones universitarias a someterse a un sistema de evaluación que ponga de manifiesto, no sólo de cara a la sociedad sino a la Universidad misma, la naturaleza de sus funciones y actividades con la mayor transparencia.” (Extremeño, 2007, 2-3). Este tema, lo analizaremos en el punto 3.2.2 de este Capítulo.

3.2. La financiación, la garantía de la calidad y la evaluación de la Educación Superior

Para que las Universidades puedan desempeñar su papel en la creación de la Europa del Conocimiento, los Estados-Miembros de la Unión Europea tienen que:

- garantizar que dispongan de recursos suficientes y duraderos y que los utilicen eficazmente;
- reforzar su excelencia en materia de investigación y de enseñanza, a través de la creación de redes;
- lograr una mayor apertura hacia el exterior e incrementar su atractivo a escala internacional (Comisión Europea, 2003a, 13).

Por tanto, el análisis de la Educación Superior no puede olvidar las cuestiones relativas a la financiación, a la garantía de la calidad y a la evaluación.

3.2.1. La financiación de la Educación Superior

La Comisión considera que la financiación deficitaria de las Universidades europeas compromete su capacidad de atraer y retener a los mejores talentos y de reforzar la excelencia de sus actividades aconsejándolas a encontrar formas de aumentar y diversificar sus ingresos. Se señalan cuatro fuentes principales de ingresos:

- la financiación pública, incluidos los contratos de investigación adjudicados mediante licitación. Hay que tener en cuenta que el margen de maniobra para incrementar la ayuda pública es limitada;
- los donativos de particulares: caso muy usual en los Estados Unidos pero que en Europa se enfrenta a una serie de dificultades, concretamente el escaso atractivo desde el punto de vista fiscal y el estatuto de las Universidades, que no siempre permite acumular fondos privados y bienes propios;
- ingresos derivados de la venta de servicios, de la exploración de los resultados de la investigación y las posibilidades de aprendizaje permanente flexible. Estas fuentes no contribuyen de manera substancial a la financiación, en parte como consecuencia del marco reglamentario al que están sometidas;
- las contribuciones de los estudiantes, en forma de gastos de matrícula y de escolaridad, las cuales, no son muy elevadas en términos generales, e incluso, en algunos casos, están prohibidas con el objeto de facilitar el acceso de todos a la enseñanza superior (Comisión Europea, 2003a, 14-15).

La Comisión insiste en la necesidad de que las Universidades utilicen los escasos recursos financieros de que disponen de manera más eficaz con el objetivo de lograr un rendimiento social máximo de la inversión. Además, la Comisión considera que existen indicios que apuntan a que el uso actual de esa financiación no se utiliza de manera óptima:

- un elevado índice de abandono de los estudios, por término medio, en torno al 40% en toda la Unión;
- la falta de adecuación entre la oferta de cualificaciones (perspectiva a medio plazo) y la demanda (perspectiva a corto plazo) para personas cualificadas;
- la duración de los estudios correspondientes a una determinada cualificación puede variar notablemente y supone a veces el doble de un país europeo a otro; la disparidad de estatutos y condiciones de contratación y trabajo de los investigadores a nivel predoctoral y posdoctoral en Europa no favorece la asignación óptima de las dotaciones que se les conceden;
- carencia de un sistema transparente de cálculo de los costes de investigación debido a la disparidad, la opacidad y la complejidad de los sistemas contables utilizados (Comisión Europea, 2003a, 15-16).

En su documento *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*, la Comisión Europea (2002c) considera necesario alcanzar un incremento considerable de la inversión total en desarrollo de recursos humanos⁸⁴ (Comisión Europea, 2002c, 12-13). Este incremento debe realizarse, en gran medida, por las autoridades públicas que habrán de contar con el apoyo de otros agentes: particulares, empresas e interlocutores sociales. Otra cuestión a tener en cuenta es la ampliación de la Unión "Aunque en algunos países candidatos (los Países Bálticos y Eslovenia) el gasto público en educación y formación expresado como porcentaje del PIB es superior a la media de la UE, en la mayoría de ellos (...) se sitúa por debajo de este nivel." (Comisión Europea, 2002c, 15).

La importancia de la contribución de las Universidades y de las actividades allí desarrolladas, en particular la investigación, hace indispensable establecer un consenso general de los medios políticos y de la sociedad civil que garantice la financiación necesaria para planificar, desarrollar estrategias propias y ejercer su autonomía.

También en este documento, la Comisión destaca, por un lado, la necesidad de una asignación y de un mejor aprovechamiento de los recursos existentes. Se consideran ámbitos prioritarios: formación y retención del personal docente, nuevas competencias básicas (alfabetización digital, capacidad de aprender a aprender, competencias sociales, espíritu de empresa, aprendizaje de idiomas), facilitar el

⁸⁴ El análisis de la situación realizada por la Comisión en 2003, comprueba la existencia de un déficit de inversión en desarrollo de recursos humanos: no se observa una tendencia neta al alza del gasto público en educación y formación y existe un claro déficit de financiación privada en ámbitos clave para la economía del conocimiento.

acceso universal al aprendizaje permanente, TIC, potenciar la integración social, la ciudadanía activa y la orientación y asesoramiento. Por otro, la identificación por parte de cada Estado-Miembro, de las inversiones que son ineficaces para ahorrar recursos que pueden volver a invertirse de forma más provechosa en otros ámbitos.⁸⁵

Estas acciones son consideradas imprescindibles pues la Comisión expresa su preocupación por la posibilidad de que no pueda alcanzarse de aquí a 2010 el objetivo de invertir más y mejor en educación y formación. Por eso los Estados-Miembros deberán:

- revisar sus inversiones públicas;
- poner a punto políticas e incentivos para fomentar una mayor inversión privada;
- concentrar la financiación en aquellos ámbitos más propicios para generar mayores niveles de calidad, pertinencia, eficacia y más posibilidades de acceso;
- fijar criterios de referencia nacionales y europeos;
- asegurar la renovación curricular, la calidad y el reconocimiento de las cualificaciones (Comisión Europea, 2002c, 28-29).

Es indispensable el fomento de la investigación sobre los resultados de las reformas educativas e inversiones, y sobre los beneficios sociales que resulten de las mismas, por lo cual es fundamental poseer una información coherente, pertinente, fiable y basada en datos. El conocimiento de la situación en que se encuentran la educación y la formación, la toma de medidas necesarias para lograr la calidad, la equidad y eficiencia en todo el sistema dependen de la existencia de tal información (Consejo, 2006b).

Las relaciones entre educación superior y competitividad y entre educación superior e inclusión social enmarcada por las cuestiones de la financiación, se establecieron recientemente en la comunicación de la Comisión *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*, documento que considera "El acceso gratuito a la enseñanza superior no garantiza necesariamente la equidad. Para reforzar tanto la eficiencia como la equidad, los Estados miembros deberían instaurar las condiciones e incentivos necesarios para generar inversiones públicas

⁸⁵ La Comisión señala un conjunto de indicios comunes y de posibles causas de tales deficiencias: tasas de fracaso y de abandono escolares superiores a la media, niveles de desempleo relativamente altos entre los licenciados universitarios, niveles de estudios inferiores, excesiva duración de los estudios universitarios y otros itinerarios educativos y sectores educativos sin salidas profesionales (Comisión Europea, 2002c).

y privadas más importantes, especialmente mediante derechos de matrícula y con medidas de ayuda económica específicas para las personas desfavorecidas.” (Comisión Europea, 2006b, 9).

3.2.2. *La garantía de la calidad y la evaluación de la Educación Superior*

Ambas premisas son consecuencia del objetivo de contribuir a la excelencia de las Universidades europeas y de la necesidad de reforzar su atracción para promover el ingreso de alumnos provenientes de Europa y de otras regiones del mundo. La década de los 90 ha asistido a la proliferación de sistemas de garantía de la calidad con el objetivo de asegurar que las instituciones de la educación superior cumplan su papel y funciones para con la sociedad. Muchos de estos procesos son externos, motivo por el cual es indispensable que las instituciones desarrollen una cultura interna de calidad para garantizar la mejora continua de sus servicios y actividades en concordancia con los valores fundamentales que promueven. Esta necesidad fue reconocida por los Ministros de Educación Superior en los Comunicados de las Reuniones de Berlín (2003) y de Bergen (2005).

La búsqueda de calidad por las instituciones de la enseñanza superior europeas tiene en su origen:

- “La implantación a nivel mundial y de forma cada vez más generalizada de una cultura que persigue dar a los clientes y usuarios servicios de calidad. (...)
- El principio cada vez más extendido de que el sector público tiene que rendir cuentas (*accountability*) de los servicios que presta a la sociedad, proceso en el cual la calidad es una pieza clave. (...)
- La idea lanzada por los diferentes Estados de que la calidad puede condicionar los presupuestos concedidos a las instituciones.
- Frente al crecimiento de la universidad, y a causa de la crisis del Estado del bienestar, ésta ha sido víctima de una reducción de presupuestos, lo que hace necesario gestionar mejor los recursos.
- En el pasado, el Estado se hacía cargo de la financiación y control presupuestario de las universidades públicas cuya complejidad creciente ha hecho necesarias nuevas formas de gestión basadas en la autonomía de la institución. Es en el seno de esta autonomía donde están surgiendo mecanismos de autorregulación para, por una parte, mejorar el sistema de gestión que cada vez es más complejo, y por otra, justificar ante la sociedad la

utilización de unos recursos cada vez más elevados.” (Orera Orera, 2005, 24-25).

En este sentido, con base en la *Recomendación sobre la cooperación europea para garantizar la calidad en la educación superior*, adoptada por el Consejo de Ministros del 24 de septiembre del 1998, se estableció formalmente la ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Esta Recomendación destaca la necesidad de introducir métodos para garantizar la calidad en la educación superior y la cooperación europea. Recomienda también a los Estados-Miembros que implementen sistemas de garantía y de evaluación de calidad transparentes. Estos sistemas deben basarse en los siguientes elementos: autonomía y/o independencia, adaptación de los procesos y métodos de evaluación de la calidad al perfil y a la misión de los centros de educación superior, utilización de los elementos de evaluación de la calidad interna y/o externa adaptados a los procesos y métodos utilizados, participación de las distintas partes interesadas y publicación de los resultados de la evaluación de la calidad (Conselho, 1998, 5). Estos sistemas deben observar dos criterios principales: la autonomía de cada Estado miembro y de los organismos encargados de la evaluación en la elección de procedimientos y métodos y la adaptación de los mismos al perfil y a la misión de los centros (Extremeño, 2007, 5). Los documentos en los cuales se fundamenta la constitución del EEES son igualmente explícitos en ese sentido.

Así, en la Declaración de la Sorbona se destaca la importancia de las Universidades en desarrollo de la dimensión cultural europea de cara a construir un espacio de educación superior como instrumento clave de la movilidad de los ciudadanos y de un mercado de empleo más amplio y unificado (Extremeño, 2007, 5).

La Declaración de Bolonia, de junio del 1999, expresa la necesidad de promover la cooperación europea en términos de garantía de la calidad con vistas al desarrollo de criterios y de metodologías comparables. Esta necesidad quedó de manifestó en el Comunicado del Consejo de Ministros de Educación Superior, realizado en Praga, en Mayo del 2001, donde se reconoce el papel esencial que los sistemas de garantía de la calidad desempeñan “...in ensuring high quality standards and in facilitating the comparability of qualifications throughout Europe. They emphasized the necessity of close cooperation and mutual trust in and acceptance of national quality assurance systems.” (*Communiqué of the meeting of European Ministers in charge in Higher Education*, 2001, 2).

Se instó a las Universidades y otras instituciones de educación superior, las agencias nacionales y ENQA a colaborar en el establecimiento de un cuadro de referencia común y a diseminar ejemplos de buenas prácticas. Igualmente, solicitaron al Grupo de Acompañamiento (instituido en el ámbito de la creación del EEES) que realizase seminarios subordinados, entre otros, al tema de la cooperación en materia de acreditación y de garantía de calidad.

En julio de 2002, la Comisión Europea presentó una propuesta de Decisión al Parlamento Europeo y al Consejo "...por la que se establece un programa de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus World) (2004-2008)" (Comisión Europea, 2002a). En este documento se define un Plan de Acción que prevé un conjunto de acciones comunitarias⁸⁶ con vistas a garantizar la capacidad de atracción del sistema europeo en el mundo entero de cara a evitar la fuga de cerebros. Tal necesidad resulta del entendimiento de que en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente, las respuestas de los Estados-Miembros y de la Comisión Europea a los nuevos retos en términos de educación superior, no se pueden limitar al espacio de la Unión Europea.

El texto del Comunicado del Consejo de Berlín del 2003, refuerza el principio de la calidad de la educación superior como el aspecto-clave en la constitución del EEES, comprometiéndose los ministros a apoyar los desarrollos de dichas garantías a nivel institucional, nacional y europeo. Se refuerza la necesidad de desarrollar criterios y metodologías comunes y se considera que los sistemas nacionales de garantía de calidad deben incluir:

- "A definition of the responsibilities of the bodies and institutions involved.
- Evaluation of programmes or institutions, including internal assessment, external review, participation of students and the publication of results.
- A system of accreditation, certification or comparable procedures.
- International participation, co-operation and networking." (Communiqué of the of Ministers responsible for Higher Education, 2003, 3).

Al nivel europeo, los ministros instaron a ENQA, a través de sus miembros y en cooperación con EUA (European University Association), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) y ESIB (National Unions of Students

⁸⁶ Esas acciones son tipificadas de acuerdo con los siguientes dominios: Másteres de la Unión Europea, Becas (régimen general para estudiantes y régimen para académicos invitados), Asociaciones con Centros de Enseñanza Superior de Terceros Países, Mejora de la capacidad de atracción de la Enseñanza Superior Europea y Medidas de Apoyo Técnico (p. 9-17).

in Europe), a desarrollar un conjunto de estándares, procedimientos y líneas de orientación sobre garantía de calidad, para que fueran presentados en la reunión del Consejo de Ministros del 2005.

En febrero de 2005, ENQA editó el documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*⁸⁷. Los resultados y recomendaciones principales del proyecto son:

- “Deberán existir criterios europeos para la garantía de calidad interna y externa y para las agencias externas de garantía de calidad.
- Las agencias europeas de garantía de calidad deberán someterse a una revisión cíclica en el plazo de cinco años.
- La subsidiariedad tendrá un papel fundamental, llevándose a cabo revisiones a nivel nacional en la medida de lo posible.
- Se creará un Registro Europeo de agencias de garantía de calidad.
- Un Comité del Registro Europeo actuará como responsable de la inclusión de las agencias en el registro.
- Se establecerá un Foro Consultivo Europeo para la Garantía de Calidad en la Educación Superior.” (ENQA, 2005, 5).

Según el documento, la implementación de estas recomendaciones:

- “Mejorará la coherencia de la garantía de calidad en todo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mediante la utilización de criterios y directrices acordadas conjuntamente.
- Las instituciones de educación superior y las agencias de garantía de calidad en todo el EEES podrán utilizar elementos comunes de referencia para la garantía de calidad.
- El Registro facilitará la identificación de agencias profesionales y con credibilidad.
- Se fortalecerán los procedimientos para el reconocimiento de las titulaciones.
- Aumentará la credibilidad del trabajo de las agencias de garantía de calidad.
- Se ampliará el intercambio de puntos de vista y experiencias entre agencias y otros participantes clave (...) mediante el trabajo del Foro Consultivo Europeo para la Garantía de Calidad en la Educación Superior.
- Aumentará la confianza mutua entre instituciones y agencias.
- Se posibilitará el camino hacia el reconocimiento mutuo.” (ENQA, 2005, 5-6).

⁸⁷ En castellano *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*.

Así mismo, el documento presenta los criterios europeos (y directrices que los acompañan) para garantizar la calidad en la educación superior. Los criterios están organizados en tres partes: para la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior⁸⁸, para la garantía externa de calidad en la educación superior⁸⁹ y para la garantía de calidad de las agencias de garantía externa de calidad.⁹⁰

En el comunicado de la reunión del Consejo de Ministros de Educación Superior realizada en Bergen, en 2005, relativo a la dimensión de la calidad, se afirma que casi todos los países han tomado medidas en el sentido de aplicar un sistema de garantía de la calidad que incluya los criterios acordados en el comunicado de la reunión de Berlín, con elevado grado de cooperación y de formación de redes. Sin embargo, "...hay que progresar bastante aún, particularmente en lo que se refiere a la participación de los estudiantes y la cooperación internacional. Aún más, instamos a las instituciones de Educación Superior a continuar los esfuerzos para incrementar la calidad de sus actividades, a través de la introducción sistemática de mecanismos internos y su correlación directa con la garantía de calidad externa." (*Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, 2005, 3*). De igual modo, se adoptaron los estándares y líneas de orientación para la garantía de la calidad en el EEES, propuestos por ENQA.

El Parlamento Europeo y el Consejo aprobaron, el 15 de febrero del 2006, una *Recomendación sobre una mayor cooperación europea en la garantía de la calidad de la enseñanza superior*, que destaca la importancia del camino recorrido desde la aprobación de la Recomendación del Consejo del 24 de septiembre del 1998 (*Cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior*) considerando, sin embargo, que todos los mecanismos desarrollados e implementados deben profundizarse y aplicarse de forma global en los países

⁸⁸ Estos son los siguientes: política y procedimientos para la garantía de calidad, aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos, evaluación de los estudiantes, garantía de calidad del profesorado, recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes, sistemas de información e información pública (ENQA, 2005, 6-7).

⁸⁹ Se presentan los siguientes criterios: utilización de procedimientos de garantía interna de calidad, desarrollo de procesos de garantía externa de calidad, criterios para las decisiones, los procesos se adecuan a su propósito, informes, procedimientos de seguimiento, revisiones periódicas y análisis de todo el sistema (ENQA, 2005, 7).

⁹⁰ Se refieren los siguientes: utilización de procedimientos de garantía externa de calidad para la educación superior, rango oficial, actividades, recursos, declaración de misión, independencia, criterios y procesos de garantía externa de calidad utilizados por las agencias y procedimientos de responsabilidad (ENQA, 2005, 8).

firmantes de Bolonia, acentuando la importancia del establecimiento del *Registro europeo de agencias de garantía de la calidad* (Parlamento Europeo y Consejo, 2006a).

Entre los días 23 y 25 de noviembre del 2006 tuvo lugar, en Munich, el primer European Quality Assurance Forum, subordinado al tema *Embedding quality culture in higher education*, organizado conjuntamente por la EUA, ENQA, EURASHE y ESIB, momento en el que se analizaron los desarrollos europeos hasta el momento. Durante esta reunión, los participantes, provenientes de 45 países, buscaron establecer un entendimiento común sobre las formas de profundizar en la dimensión europea de la garantía de la calidad, sobre todo, a través de la promoción de la investigación sobre este tópico.

En el comunicado de la reunión de Londres (2007) los Ministros consideraron que la adopción de los *Standards* de ENQA ha constituido un importante motor de cambios y ha supuesto que todos los países participantes en Bolonia inicien su implementación. Consideran también que "External quality assurance in particular is much better developed than before." (*Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, 2007, 4*).

Entre los días 15 y 17 de noviembre tuvo lugar en Roma el segundo European Quality Assurance Forum, organizado conjuntamente por la EUA, ENQA, EURASHE e ESIB, sobre el tema *Implementing and using quality assurance: strategy and practice*, y donde se analizaron los progresos alcanzados en la implementación de los estándares (normas) y líneas de orientación dentro de las instituciones de educación superior y agencias de garantía de la calidad. En esta reunión se buscó alcanzar un entendimiento común sobre las formas de profundizar en la dimensión europea sobre el asunto.⁹¹

Por último, es necesario destacar que las cuestiones de la calidad de las instituciones de educación superior (garantía de la calidad y evaluación) han constituido una preocupación permanente para la EUA⁹² desde su creación, el 31 de

⁹¹ Constituyen objetivos específicos de la reunión "...to gain understanding of how to implement the European Standards and Guidelines, to analyse the success factors and obstacles, to grasp the implications of such an implementation and examine the impact and the unintended consequences, to discuss specific tools (such as student evaluations, implementing learning outcomes, reviews of QA), to explore the principles underlying some of the European Standards and Guidelines and some of the tools." *Second European Quality Assurance Forum – implementing and using quality assurance: strategy and practice* [en línea]. Rome, 15-17 November, 2007. [Consultado en 8 agosto 2007].
Disponible en Internet: <<http://www.eua.be/index.php?id=345>>

⁹² La EUA (European University Association o Asociación Europea de las Universidades) ha resultado de la fusión entre la CRE y la Confederación de las Conferencias de Rectores de la Unión Europea

marzo de 2001, contribuyendo al desarrollo de políticas europeas y a culturas de calidad en las Universidades a través de proyectos y otros tipos de actividades. En lo relativo a la calidad, la acción de la EUA se fundamenta en los siguientes aspectos:

- en el conocimiento de la diversidad del sector (diversidad de misiones y perfiles de las instituciones, en un marco legal) en un ámbito de actuación europeo que dificulta alcanzar una definición consensuada de calidad;
- en el deseo de Europa de fortalecer sus instituciones de educación superior, fundamentales para el desarrollo de su sociedad y que tiene implicaciones importantes en cuanto a la gestión de las instituciones y de garantía de calidad;
- en la experiencia de la EUA, adquirida a través del proyecto Quality Culture y del programa Institutional Evaluation, iniciativas que han dejado clara la conexión entre la autonomía institucional y la rendición de cuentas (accountability): cuanto más grande es la autonomía institucional más fuertes son los procedimientos internos de calidad y viceversa.

La posición de la EUA en este asunto ha sido transmitida en las distintas Declaraciones producidas en sus cumbres bianuales: Salamanca (2001 – *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*), Graz (2003 – *Después de Berlín: El papel de las Universidades hasta el 2010 y más allá*), Glasgow (2005 – *Universidades fuertes para una Europa fuerte*) e Lisboa (2007 – *Las Universidades de Europa más allá de 2010: diversidad con un propósito común*).

Extremehño (2007) entiende que "Por todo ello, el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad constituye una prioridad del Espacio Europeo de Educación Superior. Y en este contexto se enmarcan los procesos de evaluación de la calidad de los servicios de las universidades españolas, entre los que destaca el servicio de biblioteca, por su relevancia en el aprendizaje, la docencia y la investigación." (p. 5).

Sin embargo, autores como Merino Fernández (2002) llaman la atención a que "...esta moda exagerada de evaluación provoca un sesgo en los análisis de la misión y funcionamiento de la Universidad." (p. 29). El mismo autor afirma que no es adecuado el que la evaluación de la calidad de los productos y de los procesos de la Universidad se haga "...en función de planteamientos y parámetros originados en

representando, así, simultáneamente las Universidades europeas y los rectores. Su misión es fomentar el desarrollo de un sistema europeo de educación superior e investigación que sea coherente en valores comunes, y que promueva y fortalezca el papel de las instituciones en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Associação Europeia das Universidades. [Consultado en 8 agosto 2007]. Disponible en Internet: <<http://eees.universia.pt/associacoes.jsp>>

otras realidades institucionales diferentes y menos complejas que el sistema universitario y extrapolados en muchos casos a este último.” (p. 29).

No obstante, las prácticas de evaluación de la calidad son frecuentes en muchos países, sobre todo, anglosajones. El problema de la calidad es cada vez más importante en un mundo globalizado en el cual las instituciones de la enseñanza superior están compitiendo entre ellas para conseguir mantener o aumentar el número de estudiantes. En esta línea de pensamiento González Fdez-Villavicencio (2006) afirma que “En un sistema de competitividad se imponen los juicios comparativos sobre la calidad no sólo docente sino también de los programas e instituciones, evaluándose la calidad de los planes de estudios, de las titulaciones y también (...) de los servicios.” (p. 3).

En este sentido, las bibliotecas universitarias como parte de la Universidad, están sometidas a las mismas exigencias de calidad por lo que su evaluación ha de realizarse de acuerdo con normas y pautas claras que permitan la mejora continua. Como ejemplo, es importante destacar la actuación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)⁹³, en España, recientemente ingresada en el registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior que, además de tener como misión evaluar la calidad de la educación superior, se encarga de otorgar un certificado de calidad de las bibliotecas universitarias. El Certificado constituye un reconocimiento a la calidad de la Biblioteca. Igualmente, el Certificado faculta la obtención de subvenciones para financiar propuestas de mejora.⁹⁴

⁹³ El objetivo principal de ANECA “... es facilitar un proceso de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a través de su autodiagnóstico y de la visión externa aportada por expertos.” (Extremeño, 2007, 6).

⁹⁴ Moscoso Castro (2006) nos informa que las primeras iniciativas para evaluar las bibliotecas universitarias en España se llevaron a cabo en 1996, en el ámbito del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, promovidas por el Consejo de Universidades, Consejo de Coordinación de Universidades en la actualidad. En 2002, las competencias de evaluación han pasado a la ANECA, cumpliéndose el artículo 32 de la Ley Orgánica de Universidades, así como a las Agencias de Comunidades Autónomas (p. 14).

CAPÍTULO III – LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PORTUGAL

1. Introducción a la Educación Superior en Portugal

En las últimas décadas la educación superior en Portugal ha estado muy condicionada por la evolución de los sistemas educativos a nivel europeo. Eso se debe a la necesidad de compatibilizar las necesidades internas de evolución del sistema con los retos y exigencias que se plantean, dadas las dinámicas externas, que obligarán a que Portugal pueda participar en al proceso de construcción de una sociedad y economía europea del conocimiento en la que la apuesta por la cualificación de los recursos humanos es una prioridad.

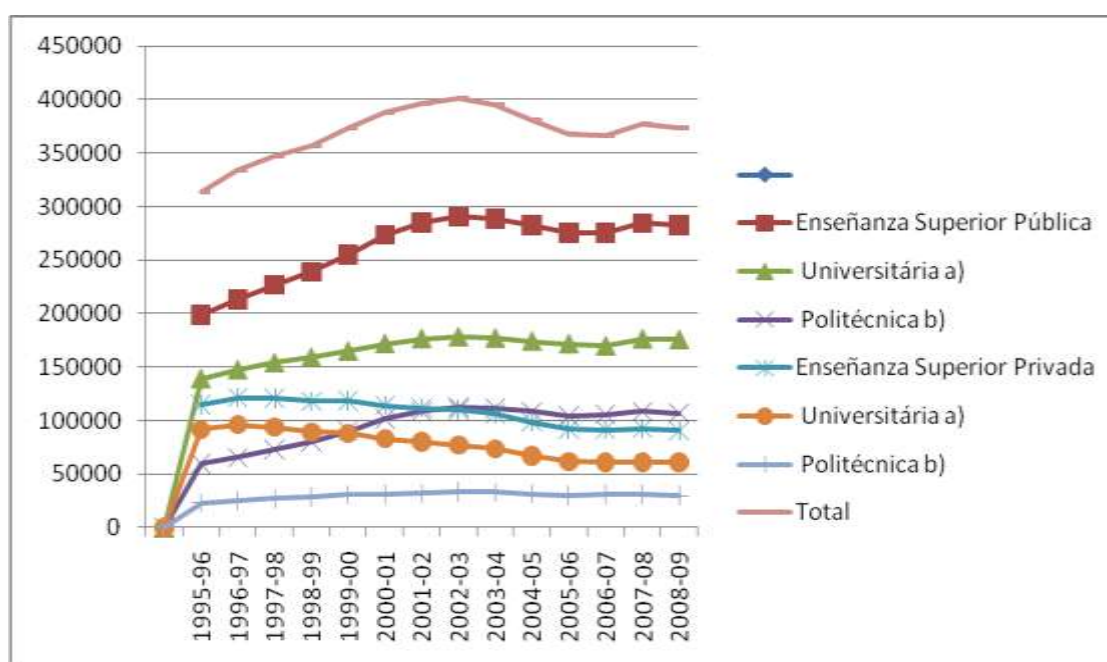
Simão, Santos y Costa (2003) afirman que esta evolución puede "... ser genericamente tratada como uma história de sucesso com alguns fracassos. Sucesso na generalização do ensino superior (...). Sucesso no desenvolvimento de instituições ancilares da cultura e ciência portuguesas e na emergência de novos e pujantes estabelecimentos de ensino solidamente enraizados na realidade local. Sucesso na qualificação sempre crescente do corpo docente, assinalado pelo número de mestrados e doutoramentos e de outras provas científicas. Mas esta é igualmente uma história com aspectos menos positivos, em grande parte consequência de uma evolução demasiado apressada, com regras não inteiramente sedimentadas, tantas vezes perdendo de vista que uma instituição de ensino superior deve ser o resultado de tradições culturais e científicas, e não um estabelecimento comercial atento apenas ao funcionamento do mercado." (p. 11).

La necesidad de una amplia reflexión sobre la educación en Portugal se ha puesto de manifiesto a través de la realización del *Debate Nacional sobre Educação* (DNE). La competencia para la organización del DNE ha sido atribuida, por la Assembleia da República, al Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução nº 4/2006, del 19 de enero. Las iniciativas enmarcadas en el DNE se desarrollaron entre mayo de 2006 y enero de 2007. Se eligieron cinco puntos de reflexión: educación y ciudadanía, calidad y equidad en educación, escuelas, profesores y otros profesionales, aprendizaje a lo largo de la vida y retos del empleo, ciencia, investigación y desarrollo educativo (*Debate Nacional sobre Educação: relatório final, 2007, 2*). De este Debate han surgido varios informes, destacándose el Informe final en el cual, además de la detección de los puntos débiles del sistema de educación portugués, se presentan varias recomendaciones.

2. Breve resumen histórico

Cuando analizamos la educación superior en Portugal el aspecto más destacado es la expansión del sistema explicable, de un lado, por el aumento de la escolaridad en la educación secundaria, y de otro, por las profundas transformaciones políticas, económicas y sociales que tuvieron lugar a partir de la revolución del 1974 (Ministério da Educação/DGESUP, 1999, 9).

Figura 3 Evolución del número total de estudiantes matriculados (grado y postgrado) en la Educación Superior en Portugal, 1995/96 – 2008/09⁹⁵



a) Incluye centros no integrados en universidades; b) Incluye centros no integrados en institutos politécnicos así como unidades orgánicas de enseñanza politécnica integradas en universidades.

En 1973⁹⁶, se publicó un nuevo cuadro legislativo del sistema de educación superior con la decisión de crear nuevas Universidades e Institutos Politécnicos. Los años 70 corresponden, en Portugal, a la creación de nuevas Universidades, a la expansión de la red de educación y al fenómeno del aumento de la demanda social de la misma (Arroteia, 1996, 43). Pero el desarrollo de la red de instituciones de educación superior se llevó a cabo "...não tanto em função de critérios de

⁹⁵ Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior. Gabinete de Planeamento, Estratégia e Avaliação do Ensino Superior (2009). Adaptado de <<http://www.gpeari.mctes.pt/index.php?idc=29&idi=400386#sino>>

⁹⁶ En 1973 existían apenas las Universidades de Coimbra, Lisboa, Porto, Técnica de Lisboa e ISCTE.

territorialização do conhecimento, orientados para impulsar o desenvolvimento sustentado, mas antes em função do objetivo de proporcionar uma maior democraticidade no acesso e fruição do ensino superior, por forma a suprir disparidades resultantes de uma rede durante muito tempo concentrada quase exclusivamente em Lisboa, Porto e Coimbra.” (Simão, Santos y Costa, 2005, 65).

Ello se debe a que, la Revolución del 1974 consiguió aliar las expectativas de los ciudadanos de libertad y democracia con las de mejora de las condiciones de vida y de ascenso social lo que tuvo repercusiones en el acceso a la educación superior dado que la Universidad siempre ha sido “...um forte símbolo de pertença às classes mais privilegiadas.” (Ministério da Educação/DESUP, 1999, 10). De este modo, públicos mucho más extensos y heterogéneos buscaron la Universidad ejerciendo fuerte presión sobre el sistema. En aquel momento, Portugal era un país con profundas asimetrías regionales constatándose que la educación superior podría contribuir a disminuir o, incluso, anular, esas asimetrías.⁹⁷

Por otro lado, la adhesión de Portugal a la Comunidad Europea reforzó la convicción de que el bajo nivel educativo de la población constituía el principal problema para la modernización y la competitividad del país. Por esta razón, el proceso de reestructuración económica entonces iniciado ha pasado por una apuesta clara en la cualificación de los recursos humanos.

El aumento de la escolaridad en la educación secundaria, las presiones de ascenso social y el proceso de reestructuración económica fueron determinantes en la expansión del sistema de educación superior concretizada entre 1984 y 1999 sobre todo a través de tres formas: crecimiento de la educación universitaria pública, creación de la educación politécnica pública⁹⁸ y desarrollo de instituciones privadas.

Dada la fuerte presión sobre el sistema de educación superior a finales de la década de 80, no consiguiendo absorber todo lo que se le exige (a pesar de la

⁹⁷ En esta línea de pensamiento, Arroteia (1996) afirma que, a la medida que las asimetrías se fueren esbatiendo a través del fortalecimiento da red pública y privada de centros de educación superior “... será de esperar que a fixação dos diversos quadros nas suas regiões de origem contribua para o aparecimento de novos pólos de desenvolvimento regional e para um ordenamento mais consentâneo do território e da nossa sociedade.” (p. 53).

⁹⁸ Hasta 1976/77, la enseñanza politécnica tuvo poca expresión, aumentando considerablemente el número total de matriculados debido, por un lado, a la integración de los centros de enseñanza media en la enseñanza superior y, por otro, a la entrada en funcionamiento de nuevos centros de enseñanza politécnica. El “boom” de la enseñanza politécnica ocurrió en el año lectivo de 1991/92, debido a los cursos de formación de profesores de las escuelas superiores de educación, integradas en los institutos politécnicos (Cruz y Cruzeiro, 1995, 33).

creación de más instituciones de educación superior pública⁹⁹), se hizo patente el surgimiento de instituciones de educación superior privadas. A ello también contribuyó el régimen de *numerus clausus* que, a partir de 1976, limitó administrativamente el acceso a la educación superior pública¹⁰⁰. Esta medida se implementó con el objetivo de evitar la pérdida de calidad de la enseñanza y terminar con las limitaciones en instalaciones y de cuerpos docentes.

A partir de 1987, la educación superior pública se expandió a través del refuerzo de la educación superior politécnica¹⁰¹, creada en 1979/1980 "...com os objetivos de dotar o país de cursos de formação mais curta e profissionalizante e de propiciar instrumentos de desenvolvimento regional. (...) pretendia-se que o politécnico constituísse um elo chave nas relações entre o sistema educativo e o sistema produtivo, que se encontravam muito afastados." (Ministério da Educação/DESUP, 1999, 15). Sin embargo "...esta decisão política não foi baseada em nenhuma análise prospectiva credível da demanda global e sectorial resultante da dinâmica de desenvolvimento da economia portuguesa." (Correia, Amaral y Magalhães, 2002, 100). Según estos autores, la decisión se ha fundamentado en una "...acumulação de crenças difusas, mais ou menos assentes em contextos históricos e educativos¹⁰² anteriores bem como num número de intuições

⁹⁹ El ISCTE en 1972 y, en 1973, se crearon las Universidades Nova de Lisboa, Aveiro y Minho y el Instituto Universitário de Évora. Durante la década de los 70, los Institutos Universitários de Trás-os-Montes y Alto Douro, Beira Interior, Açores y Madeira (que, posteriormente, pasarán a Universidades) y la Universidade do Algarve.

¹⁰⁰ Para Cruz y Cruzeiro (1995) "O *numerus clausus* mostrou-se conveniente como forma de ajustamento entre a dimensão da população discente e a capacidade material e institucional para o seu acolhimento. No entanto, eliminando anualmente uma parte significativa dos candidatos (os menos aptos?) e não tendo sido concomitantemente criado um número suficiente de estabelecimentos de ensino superior paralelos, que absorvessem os excedentes, revelou-se, não um factor regulador, mas antes, um factor congestionante do sistema." (p. 31). Crespo (1993), por su lado, considera que los *numerus clausus* estaban esencialmente determinados por las capacidades de acogimiento de las escuelas y no por las carencias de personal altamente cualificado, resultantes de un estudio sobre la educación superior y el empleo (p. 193). También Arroiteia (1996) manifiesta su preocupación a este modelo de acceso a la educación superior por considerar que "...a matrícula no ensino superior deverá ter como *bitola* um determinado nível de conhecimentos e aptidões reveladas pelos alunos em provas de selecção e orientação não podendo ser condicionada pela *rasoira* oficial determinada por um concurso nacional de acesso e pelo respectivo regime de *numerus clausus*." (p. 89).

¹⁰¹ Entre 1986 y 1996, el sector público ha crecido cerca de 110% (74% en la enseñanza universitaria y 317% en la enseñanza politécnica).

¹⁰² Son referidos, entre otros, el sentimiento de pérdida asociado a la extinción de las Escuelas Técnicas Secundarias y de la educación de nivel medio, la convicción de que la enseñanza politécnica era indispensable para el desarrollo económico, la idea de que la regionalización de una red intermedia de enseñanza superior sería un instrumento poderoso para el desarrollo económico y social local y la democratización de la educación superior a través de la oferta de

prospectivas sobre o efeito previsível da saída dos recursos humanos qualificados ao nível do Politécnico sobre a economia.” (Correia, Amaral y Magalhães, 2002, 100).

La separación entre los dos subsistemas, universitario y politécnico, se formalizó más tarde con la publicación, en 1986, de la *Lei de Bases do Sistema Educativo*, estableciéndose la organización binaria del sistema.

En 1995, se introdujeron exámenes obligatorios como conclusión de la educación secundaria lo que tuvo como consecuencia la disminución del número de candidatos a la educación superior. Posteriormente, la reducción del número de candidatos y el aumento de vacantes en la educación superior pública se tradujo en una disminución de la importancia de la educación superior privada paralelamente a un cuadro legislativo más exigente en cuanto a la apertura de nuevas instituciones y cursos.

En síntesis, “The Portuguese Higher Education system has a considerable degree of institutional diversity. (...) There are in Portugal more than 150 higher education institutions. The public sector includes 14 public universities and a non-integrated university school, 15 polytechnics and a number of polytechnic schools integrated in universities, 9 non-integrated nursing schools. The private sector includes 34 university level institutions and 66 polytechnic schools.” (Ministry of Science, 2006, 106).

Cuadro 1 **Número de universidades e instituciones politécnicas, 2006¹⁰³**

| | Universitário | | Politécnico | |
|---------|---------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| | Universidades | Otros Centros (no integrados) | Institutos Politécnicos | Otros Centros (no integrados) |
| Público | 14* | 5 | 15 | 16 |
| Privado | 13 | 35 | 2 | 60 |
| TOTAL | 27 | 40 | 17 | 76 |

Nota: * Un total de 6 de las 14 universidades están organizadas como Escuelas, incluyendo 48 unidades independientes (“Facultades”)

3. Marco legislativo

El abordaje de la Educación Superior en Portugal debe, en nuestra opinión, contemplar el análisis del marco legislativo pues éste materializa los cambios en curso, resultantes de procesos endógenos o introduce tales cambios con carácter vinculativo, resultantes de procesos exógenos.

una respuesta local a las expectativas en relación a la educación superior (Correia, Amaral y Magalhães, 202, 100).

¹⁰³ Ministry of Science, Technology and Higher Education (2006).

Como se ya dijo anteriormente el sistema de educación superior portugués es un sistema binario en el cual coexisten la educación universitaria y la educación politécnica y en cada una de esas realidades existe la vertiente de la educación pública y de la educación privada.

En 1977, con la publicación del Decreto-Lei nº 427-B/77, del 14 de octubre se dió un paso muy importante "... na criação do ensino politécnico ao instituir-se o Ensino Superior de curta duração, tendente à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação a nível superior intermédio." (Simão, Santos y Costa, 2003, 189).

El cambio de la designación de la Educación Superior de corta duración se realizó con la publicación, en 1979, del Decreto-Lei nº 513-T/79, del 26 de diciembre, pasando a designarse Educación Superior Politécnica constituyéndose así el sistema binario anteriormente referido. En este sistema, y según este Diploma, la Educación Politécnica asume una vertiente más relacionada con la formación de profesionales necesarios para el desarrollo nacional.¹⁰⁴

En la Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, del 14 de octubre, se afirma que la Educación Superior comprende la educación superior universitaria y la educación superior politécnica. La primera "... visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica" en cuanto la segunda "...visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais." (Lei nº 46/86, 10).

Simão, Santos y Costa (2005) consideran que los centros de educación universitaria y de educación politécnica se definen por distintas culturas institucionales, por ejemplo, en su conexión con la sociedad, y en particular con las empresas. En la misma línea de pensamiento, "...o ensino universitário deverá orientar-se predominantemente para a educação e formação de estudantes que estão mais interessados nos avanços do conhecimento e no seu contributo para as

¹⁰⁴ "A coexistência do Ensino Superior politécnico, impregnado de uma tónica vincadamente profissionalizante, com o ensino superior universitário, de características mais conceptuais e teóricas, traduzindo a real diversificação operada no âmbito do sistema de ensino superior, é o resultado de uma opção ditada por razões de eficiência e de adequação daquele sistema à estrutura sócio-económica em que se insere, sem prejuízo, embora da conveniente articulação entre ambos os referidos tipos de ensino." (Decreto-Lei nº 513-T/79, de 26 de Dezembro, 61).

necesidades do país no médio e longo prazo, enquanto que o ensino politécnico se deverá orientar essencialmente para a educação e formação de estudantes mais vocacionados para a aplicação do conhecimento existente e no seu contributo imediato para as necessidades que vão emergindo.” (p. 68-69).

El Diploma define también, entre otros aspectos, los objetivos de la educación superior¹⁰⁵, las condiciones de acceso, así como los grados y diplomas atribuidos.

De 1988 es la Lei 108/88, del 24 de septiembre, *Lei de Autonomia das Universidades*, la que confiere a las instituciones autonomía estatutaria, científica, pedagógica, administrativa y disciplinar¹⁰⁶. Esta autonomía se incrementó con la publicación del Decreto-Lei nº 252/97, del 26 de septiembre, en lo que respecta a la gestión de personal y patrimonio.

La *Lei de Gestão e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico*, Lei nº 54/90, del 5 de septiembre, contiene orientaciones ya existentes para las universidades siendo más restrictiva en materia de creación de cursos, dependientes de la aprobación del Ministerio.

En lo que se refiere al *Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo*, Decreto-Lei nº 16/94, del 22 de enero, (alterado por la Lei nº 37/94, del 11 de noviembre, y por el Decreto-Lei nº 94/99, del 23 de marzo) se establece que las instituciones del sector privado son iniciativa de empresas, cooperativas o

¹⁰⁵ Constituyen objetivos de la educación superior: “a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; b) Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa, e colaborar na sua formação contínua; c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais e prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.” (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, 10).

¹⁰⁶ Las primeras iniciativas en el sentido de la autonomía universitaria datan de 1974, pero la agitación interna de las instituciones en ese período anuló la posibilidad de concretización de las mismas. En 1980, se dio un nuevo impulso a la autonomía pedagógica de las universidades dotando a las escuelas de medios más rápidos, flexibles y eficaces en la aprobación de los planes de estudio. En 1982 se confirió autonomía administrativa y financiera a las universidades que adquirirán el derecho a disponer de recetas propias provenientes del ejercicio de sus actividades y aplicarlas para satisfacer sus gastos, a través de presupuestos privativos. Más tarde se atribuyeron a los Rectores competencias sobre la gestión del personal docente.

fundaciones creadas específicamente para el desarrollo de la educación superior, necesitando ser reconocidas oficialmente para poder atribuir grados académicos.

La Lei nº 115/97, del 19 de septiembre introduce alteraciones à *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86, del 14 de octubre) relativas al acceso y a los grados académicos y diplomas conferidos (en la enseñanza universitaria se reconocen los grados académicos de bachiller, licenciado, máster y doctor; en la enseñanza politécnica son los grados de bachiller y de licenciado).¹⁰⁷

El Decreto-Lei nº 42/2005, del 22 de febrero, aprobó los *Princípios Reguladores de Instrumentos para a Criação do Espaço Europeu de Ensino Superior*, aplicándose a todos los centros de educación superior y a todas las formaciones conducentes a la obtención de un grado de educación superior. Este Diploma fue aprobado dentro de los compromisos asumidos por los Estados que se adherirán al Proceso de Bolonia, y adoptarán un conjunto de acciones de reformulación en organización, en métodos y en contenidos de sus sistemas de educación superior.

En esta línea, el Preámbulo del Decreto se refiere a los principios reguladores de los instrumentos para la creación del EEES, a saber:

- la estructura de tres ciclos (grado, master y doctorado);
- la institución de grados académicos ínter comprensibles y comparables;
- la organización curricular por unidades de crédito acumulables y transferibles en el ámbito nacional e internacional;
- los instrumentos de movilidad estudiantil en el Espacio Europeo de Educación Superior durante y después de la formación.

Más tarde, la Lei nº 49/2005, del 30 de agosto, introduce modificaciones a la *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86, del 14 de octubre, ya modificada por la Lei nº 115/97, del 19 de septiembre) y por la *Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*, Lei nº 37/2003, del 22 de agosto.

En cuanto a los cambios a la *Lei de Bases do Sistema Educativo*, la redacción de los objetivos de la educación superior se modifica levemente pero se expresa claramente que la enseñanza universitaria debe orientarse "...por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação de saber..." en cuanto la enseñanza politécnica es orientada "...por uma constante perspectiva de

¹⁰⁷ Crespo (1993) considera normales estas alteraciones pues "Não há, nem nunca haverá, leis definitivas no sistema educativo. Trata-se de um sistema que tem de estar vivo e evoluir para acompanhar, e mesmo antecipar, os progressos da sociedade." (p. 154).

investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos...” (Lei nº 49/ 2005, 5122).

Se introducen también cambios en el acceso y organización de la formación, reconocimiento y movilidad. En este sentido, esta Lei establece la flexibilización del sistema al atribuir a cada una de las instituciones la responsabilidad en la selección de los alumnos adultos, primando como criterio la experiencia profesional de los candidatos.

El Diploma consagra así:

- “A criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua selecção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional;
- A adopção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos;
- A transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências;
- A adopção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System) baseado no trabalho dos estudantes.” (Decreto-Lei nº 74/2006, 2242).

En el Preámbulo del Decreto-Lei nº 74/2006, del 24 de marzo el Gobierno como objetivo establecido para el período 2005-2009, “...garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações.” (Decreto-Lei nº 74/2006, 2242).

Este Diploma, que aprobó el régimen jurídico de los grados y diplomas de la educación superior, reglamenta los cambios introducidos por la Lei de Bases do Sistema Educativo relativos al nuevo modelo correspondiente a los ciclos de estudios. Su estructura contempla cinco dominios:

- grados académicos y diplomas de la educación superior;
- principios generales a que se subordina el proceso de acreditación;
- reglas a aplicar para la reorganización de los cursos en funcionamiento;
- reglas transitorias a adoptar para la creación de nuevos ciclos de estudios hasta la creación y entrada en funcionamiento de la agencia de acreditación;

- reglas a adoptar para el registro de alteraciones, referentes a los planes de estudios de los cursos (Decreto-Lei nº 74/2006, 2242-2257).

Así, la educación superior queda organizada en tres ciclos de formación (grado, master y doctorado) los cuales son objeto de acreditación previa. Cada ciclo se estructura de acuerdo con el sistema europeo de créditos curriculares pasando de un sistema de enseñanza basado en la idea de la transmisión de conocimientos a un sistema basado en el desarrollo de competencias y la promoción de la movilidad y de la competitividad profesional. La adopción de este modelo se realizará entre 2007 y 2010.

Dado que la promoción de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior es una condición necesaria para una verdadera apuesta en la cualificación de los recursos humanos para responder a las exigencias globales en términos de competitividad, el 21 de marzo se publicó el Decreto-Lei nº 64/2006, que define condiciones especiales de acceso e ingreso en la educación superior para mayores de 23 años, independientemente de sus calificaciones académicas. Este Diploma regula la *Lei de Bases do Sistema Educativo* en materia de acceso a la educación superior, para adecuarla al nuevo modelo, ampliando el ámbito de reclutamiento de candidatos y posibilitando el ingreso a un mayor número de personas, objetivo que se encuadra en la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.

La preocupación del Estado por la cualificación de los recursos humanos, para fomentar la competitividad nacional con cohesión social, aliada a la necesidad de conciliar la vertiente del conocimiento, a través de la enseñanza y de la formación, con la componente de la inserción profesional cualificada, ha llevado el Gobierno a aprobar el Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de Maio, con el cual promueve una profunda reorganización de los *Cursos de Especialização Tecnológica (CET)* al nivel del acceso, estructura de formación y condiciones de ingreso en la enseñanza superior para sus diplomados. La importancia de este Diploma se debe al hecho de que en Portugal, por primera vez, se reconoce la enseñanza post-secundaria no superior, camino muy frecuente de cualificación de los recursos humanos en los demás países de OCDE pero inexistente en Portugal.

En septiembre de 2007, se publicó el *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*¹⁰⁸ (Lei nº 62/2007, del 10 de septiembre) reglando su constitución,

¹⁰⁸ Este Diploma anula la Lei da Autonomia das Universidades (Lei nº 108/88, del 24 de septiembre), la *Lei do Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior* Politécnico (Lei nº 54/90,

atribuciones, organización, funcionamiento, competencia de sus órganos y la tutela y fiscalización pública del Estado sobre las mismas, en el cuadro de su autonomía.

En este Diploma se considera que la educación superior debe cumplir varias misiones:

- la cualificación de alto nivel de los portugueses, la producción y difusión del conocimiento, la formación cultural, artística, tecnológica y científica de sus estudiantes, en un marco de referencia internacional;
- la valorización de sus investigadores, profesores y funcionarios, el estímulo de formación intelectual y profesional de sus estudiantes y el asegurar las condiciones para que todos los ciudadanos habilitados puedan tener acceso a la enseñanza superior y al aprendizaje a lo largo de la vida;
- la promoción de la movilidad efectiva de estudiantes y diplomados, a nivel nacional e internacional, dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior;
- la participación en actividades ligadas a la sociedad, difusión y transferencia de conocimiento, así como la valorización económica del conocimiento científico;
- la contribución a la comprensión pública de las humanidades, de las artes, de la ciencia y de la tecnología, a través de la promoción y organización de acciones de apoyo a su difusión y de la disponibilidad de los recursos necesarios a esos fines (Lei nº 62/2007, 6358-6359).

Se mantiene la estructura binaria de la educación superior: enseñanza universitaria – orientada “...para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação...” – y enseñanza politécnica – orientada “...especialmente para formações vocacionais e para formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente.” (Lei nº 62/2007, 6359).

Las instituciones de educación superior integran las instituciones de enseñanza universitaria (Universidades, Institutos Universitarios, otras instituciones de enseñanza universitaria) y las instituciones de enseñanza politécnica (Institutos Politécnicos y otras instituciones de enseñanza politécnica), públicas y privadas.

El artículo 9º de la Ley relativo a la naturaleza y régimen jurídico, establece que las instituciones de enseñanza superior públicas son sujetos colectivos de derecho público, pudiendo también asumir la forma de fundaciones públicas con régimen de derecho privado, una vez cumplidos los requisitos definidos en esta Ley los cuales serán aplicados a las instituciones de enseñanza superior privadas.

del 5 de septiembre) y el *Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo* (Lei nº 16/94, del 22 de enero, cambiado por la Lei nº 37/94, del 11 de noviembre, y por el Decreto-Lei nº 94/99, del 23 de marzo).

Se definen las atribuciones del Estado (artículo 26º) así como las competencias del Gobierno (artículo 27º). La Ley incluye también los siguientes temas: Instituciones, unidades orgánicas y ciclos de estudios; organización y gestión de las instituciones de educación superior públicas, organización y gestión de las instituciones de educación superior; evaluación y acreditación, fiscalización, tutela y responsabilidad de las instituciones de educación superior y Conselho Coordenador do Ensino Superior.

Debemos destacar que esta Ley prevé, en su artículo 13º, la posibilidad de que las universidades e institutos politécnicos incluyan unidades orgánicas autónomas, con órganos y personal propio. En la tipología de unidades orgánicas están incluidas, entre otras, las bibliotecas y museos, lo que constituye un aspecto profundamente innovador.

En junio del 2008, se publicó el Decreto-Lei nº 107/2008, del 25 de junio, por el cual se introduce una mayor flexibilidad en el acceso a la formación superior. Se reconoce la posibilidad a cualquier interesado (estudiante o no), de matricularse en materias aisladas, con la garantía de certificación y acreditación siempre que lo haga en un curso que integre esas materias. Por otro lado, es posible que los estudiantes se matriculen en cualquier institución de educación superior, en materias que no forman parte del plan de estudios de su curso, con la garantía de certificación y de inclusión en el suplemento al diploma. Por último, es posible la matrícula en un curso superior a tiempo parcial.

Esta última posibilidad permite el ingreso en la educación superior de personas que ya trabajan, permitiendo así conciliar su vida académica con su vida personal y laboral sin el sentimiento de fracaso académico existente en todos aquellos que por el hecho de trabajar no disponen del tiempo necesario para, en un año lectivo, obtener el aprobado en todas las materias. Así, aumenta la capacidad de gestión del alumno en cuanto a su trayectoria académica y se busca disminuir el fracaso puesto que, en los últimos años, 3 de cada 10 estudiantes no concluyen su curso. Por otro lado, se amplía el universo de reclutamiento de los estudiantes y se promueve la cualificación de los adultos.

Finalmente, y de cara a apoyar a graduados y posgraduados, en el Diploma se reconoce la posibilidad de continuar disfrutando de un conjunto de servicios, sin cargos, como el carnet de identificación, bolsas de estudio, acceso a las bibliotecas y recursos informáticos, por un período de 24 meses.

4. Retos para la Educación Superior

Además de la consulta de la legislación que enmarca el sector de modo global, la caracterización del sistema de Educación Superior portugués debe también considerar, en nuestra opinión, los retos con los cuales se enfrenta. Entre ellos destacan:

a) Adaptación al Proceso de Bolonia

En cuanto país firmante de la Declaración de Bolonia, las instituciones de educación superior portuguesas han trabajado y están trabajando en el sentido de cumplir los objetivos de dicho Proceso, sobretudo en la modernización de la oferta educativa y de los patrones de movilidad de estudiantes en el espacio europeo.

Simão, Santos y Costa (2003) afirman que "...o processo de Bolonha constitui uma grande oportunidade para a reorganização do ensino superior em Portugal, colocando grandes desafios às instituições do ensino superior tanto ao nível institucional como sistémico." (p. 258).

Según información de la DGES – Direcção Geral do Ensino Superior, en el año lectivo de 2006/2007, cerca de 38% de la oferta de 1º y 2º ciclos de estudios (licenciatura y master), se habían adaptado a las normas y pautas introducidas en el ámbito de Bolonia, acreditándose que, en el año lectivo de 2007/2008 lo harían cerca del 50% de los cursos. Para el 2008/2009, restarían unos 12% de la oferta de 1º y 2º ciclos debiendo, por tanto, estar todos los ciclos de estudios adaptados a Bolonia en el año lectivo de 2009/2010.

En marzo de 2008, sobre un total de 2837 cursos en funcionamiento, 2502 procedieron a los cambios necesarios para la adaptación lo que supone un 88% del total de cursos. Hasta el 2010, fecha acordada por los países firmantes del acuerdo de Bolonia para armonizar la educación superior, el 12% restante deberá hacerlo. En la introducción al Decreto-Lei nº 107/2008, del 25 de junio se afirma que "... a concretização do Processo de Bolonha ao nível da adopção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos já atingiu, em 2007-2008, cerca de 90% dos cursos e ficará concluída (...) até 2010, incluindo-se aqui a adopção do sistema de créditos (ECTS), baseado no trabalho efectivo dos próprios estudantes." (p. 3835)

Sin embargo, esta evolución es para algunos una evolución en la forma y no en el contenido. En este sentido se pronuncia Sebastião Feyo de Azevedo, coordinador nacional de los grupos de trabajo de Bolonia, al afirmar que "As instituições aderiram, mas muitas só agora é que percebem que as mudanças

foram superficiais. Este não é só um problema português, mas de outros países.” (Wong, 2008, 14). Considera que los problemas principales son la definición de la nueva estructura de los cursos y los métodos de enseñanza debido a la “Falta de divulgação de exemplos de boas práticas, porque a parte mais difícil é mudar a metodologia de ensino.” (Wong, 2008, 14).

En la misma línea de pensamiento se pronuncia Miguel Copeto, secretario ejecutivo de la Associação Portuguesa de Ensino Superior (APES) al afirmar que “...a maior parte das universidades reduziu apenas a duração dos cursos e deixou para segundas núpcias a pretendida mudança de paradigma no processo de ensino. ‘As formações foram encurtadas, mas o método de ensino – que no fundo era o que importava mudar – continua igual, também porque aos professores não foi dada qualquer formação.’” (Faria, 2008, 15).

El Proceso de Bolonia plantea que, en cada Universidad, se creen tutorías compuestas por profesores disponibles para que discutan las materias con los estudiantes fuera de las aulas. “A universalização do recurso às plataformas de *e-learning* e aos sistema de créditos (...) são outros pressupostos que, na maior parte dos casos, não saíram do papel.” (Faria, 2008, 15). El mismo autor llama la atención a que si la situación no se modifica existe el riesgo de “...os estudantes começarem a chegar ao mercado de trabalho menos qualificados.” (Faria, 2008, 15).

Otra cuestión es que los estudiantes no han percibido, hasta ahora, esta nueva cultura la cual exige más trabajo continuado y práctico. Considera que la principal preocupación de los estudiantes “...tem sido com a possibilidade de o valor das propinas aumentarem no 2º ciclo.” (Wong, 2008, 14).

Así mismo considera fundamental que se establezca un cuadro nacional de cualificaciones para clarificar los objetivos y las competencias en todas las áreas y definir los conocimientos que se espera que los estudiantes adquieran. Defiende la necesidad de una evaluación de todo lo que se ha hecho recordando que la *Lei da Avaliação* está aprobada (Lei nº 38/2007, del 16 de Agosto, que aproaba el *Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior*) pero se retrasa la creación de la Agencia de Evaluación (denominada en la Ley *Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior*).

Las críticas también provienen de los estudiantes. Nataniel Vinha, representante de los mismos en el grupo nacional de peritos de Bolonia, afirma que “Bolonha funcionou mais como um símbolo de marketing que as instituições colocaram nos seus anúncios.” (Wong, 2008, 14). Para otros, como Joaquim

Azevedo, da Universidade Católica, “...é ainda muito cedo para contabilizar resultados, nomeadamente ao nível da mobilidade dos alunos.” (Faria, 2008, 15).

En lo relativo a uno de los instrumentos introducidos por Bolonia, el Suplemento al Diploma, todos los graduados en 2007 deberían ya recibir ese documento. Igualmente, cerca del 70% de los programas ofrecidos en universidades públicas y de 99% de los ofrecidos en universidades privadas, deben aplicar el régimen europeo de créditos ECTS. En los Institutos Politécnicos públicos ese porcentaje es del 60% y en los privados es de cerca del 70%. Las previsiones de la DGES apuntan a la totalidad en el año lectivo de 2008/2009.

Paralelamente al esfuerzo desarrollado por las instituciones de educación superior también el Gobierno publicó, a principios del 2006, tres Diplomas que reglamentaran las alteraciones a la *Lei de Bases do Sistema Educativo*: a) el régimen especial de acceso a la enseñanza superior para mayores de 23 años (Decreto-Lei nº 64/2006, del 21 de marzo); b) el régimen jurídico de los grados y diplomas de enseñanza superior (Decreto-Lei nº 74/2006, del 24 de marzo); y c) el régimen jurídico de los Cursos de Especialização Tecnológica – CET (Decreto-Lei nº 88/2006, del 23 de mayo).¹⁰⁹

El *Debate Nacional sobre Educação* (2007) se ha ocupado también de la reflexión sobre el Proceso de Bolonia reconociéndose que puede constituir una oportunidad para la renovación del sistema, para una educación superior más innovadora, más cercano de las sociedades, de los individuos y de sus valores, más receptivo al cambio, pero también más exigente y transparente, señalándose que en muchas situaciones, esta oportunidad no es aprovechada (p. 124).

La mejora de la calidad y la reorganización del sistema han ocupado un lugar muy importante en la reflexión sobre la enseñanza superior porque de ellas depende su internacionalización. No es posible defender la calidad del sistema desligada del referencial internacional. Por otro lado, las dinámicas económicas presentes en Europa (competitividad, especialización y movilidad de los factores de producción) refuerzan la necesidad de la creación de mecanismos de certificación y reconocimiento de cualificaciones así como de instrumentos de evaluación de la calidad (Ministério da Educação/DESUP, 1999, 47).

¹⁰⁹ Estos cursos son aprobados por el MCTES para funcionar sobre todo en los centros de enseñanza superior politécnica recibiendo financiación suplementaria y atrayendo a un número creciente de estudiantes (en diciembre del 2007, estaban inscritos 4.000 estudiantes) (*Público*, 20 de Março de 2008, 14).

El 25 de junio de 2008 se publicó el Decreto-Lei nº 107/2008 que determina la elaboración, por cada institución de educación superior, de un informe anual¹¹⁰, público, sobre el progreso de la concretización del Proceso de Bolonia relativo a la dimensión de la transición de un sistema de enseñanza basado en la transmisión de conocimientos a otro basado en el desarrollo de competencias (p. 3835).

b) Surgimiento de nuevos públicos

El crecimiento económico y la democratización en el acceso a la educación superior después de la II Guerra Mundial tuvieron como consecuencia una demanda masiva de los sistemas educativos. Portugal no fue ajeno a esta tendencia, motivo por el cual, en el espacio de algunas décadas, se multiplicó la oferta de centros de enseñanza superior y de cursos.

Así, la democratización del país fue acompañada de la democratización de la enseñanza, permitiendo el acceso a la educación superior de las clases económicamente más desfavorecidas, aumentando la demanda de este nivel de formación. Por esta razón, y conforme explicamos anteriormente, se asistió a una expansión de la enseñanza superior que se tradujo en la creación de nuevos centros, universitarios o politécnicos, públicos o privados.

De esta forma "A massificação do Ensino Superior em Portugal traduziu-se numa proliferação em quantidade e diversidade de cursos superiores, que colocou problemas decorrentes da utilidade marginal decrescente dos cursos ministrados, a par de uma – não necessária – antinomia entre qualidade e quantidade." (Neves y Ramalho, 2004, 37). Esta situación ha reforzado la necesidad de consolidación de prácticas de evaluación y de seguimiento de la Educación Superior, que se explicarán más adelante (punto 4.2. del Capítulo III).

En estos tiempos, la balanza en la tasa de natalidad esta siendo compensada, de un lado, por una tendencia de crecimiento del número de alumnos que comienzan y terminan la enseñanza secundaria (y que, de inmediato, acceden a la enseñanza superior), y de otro, por una tendencia al aumento de aquellos que buscan la Universidad en una dinámica de educación y formación a lo largo de la vida. En este sentido, se hace necesario adaptar la enseñanza superior al acceso, no sólo por parte de su público tradicional sino también a otro tipo de públicos.

¹¹⁰ Este Informe debe incluir la contribución de los estudiantes y de los profesores, a través de formas de participación las cuales deben asegurarse por los consejos pedagógicos y científicos o técnico-científicos y adoptar indicadores objetivos que demuestren el progreso de los cambios realizados en la institución y en cada curso (Decreto-Lei nº 107/08, de 25 de Junho).

Se trata de asumir una realidad incuestionable: que la enseñanza superior ya no prepara para toda la vida y que una misma persona entra en el sistema varias veces a lo largo de la misma lo que implica, por parte de las instituciones, una oferta más diversificada (sobre todo postgraduaciones¹¹¹) y flexible para dar respuesta a públicos con motivaciones y necesidades de respuesta distintas. Esto es una consecuencia de la volatilidad de los conocimientos en que, en el futuro, los jóvenes van a "...competir com novas gerações cada vez melhor educadas e com maior actualização de conhecimentos e vão ter de compensar continuamente, pela formação permanente, este défice competitivo." (Costa, 2003?, 7).

En esta captación de nuevos públicos¹¹² y en una lógica de refuerzo del aprendizaje a lo largo de la vida, la enseñanza a distancia asume un lugar muy relevante al constituir una posibilidad para muchos estudiantes que están empleados a tiempo completo, "...trabalhando por turnos, e/ou que vivem em áreas rurais/remotas...". (Correia y Mesquita, 2006, 83).

En este sentido apunta la reflexión desarrollada en el ámbito del *Debate Nacional sobre Educação* al considerar que las instituciones de Educación Superior tienen un papel que desarrollar en la oferta de formación para estudiantes mayores no tradicionales (Estudantes Adultos Não Tradicionais – EANT) que han abandonado el curso escolar sin cualificaciones, sin haber frecuentado la educación superior, y provenientes de grupos económica o socialmente desfavorecidos (*Debate Nacional sobre Educação*, 2007, 92).¹¹³

¹¹¹ Simão (2000) considera que la formación posgraduada, con o sin grados, asumirá un papel de gran importancia académica, empresarial y en los servicios, con la natural banalización de la licenciatura. La postgraduación y el master se expandirán en tres direcciones: el master interdisciplinario, que permite sinergias entre áreas del conocimiento correspondientes a perfiles de profesiones multifacetadas y cada vez más exigentes; el master científico, con énfasis en la cultura disciplinar; el master técnico-empresarial, con características de demostración empresarial y de aplicación a proyectos concretos (p. 287). Considera también que la diversificación debe ser asumida como una respuesta creativa e inteligente a problemas de desarrollo humano, cultural, social y económico.

¹¹² Lourtie (2007) define nuevos públicos como "...cidadãos que acedem ao ensino superior não tendo completado uma formação superior na juventude, não detendo as qualificações formais de acesso ou pretendendo reconverter-se para uma outra área de conhecimento." (p. 108). Destaca que estos públicos plantean cuestiones novedosas relativas a las pedagogías adoptadas, a la organización de las formaciones y a las relaciones entre los profesores y los estudiantes (p. 105).

¹¹³ En este documento se señalan estrategias distintas para alcanzar este objetivo como "promoção de cursos para acesso de novos públicos; criação de serviços de orientação; diversificação das ofertas formativas; abertura e flexibilização (organização nodular) ao nível dos primeiros ciclos, prevendo a possibilidade de frequência em tempo parcial ou em horário pós-laboral; adopção de novas estratégias pedagógicas; desenvolvimento do ensino a distância; novos modos de avaliação e de validação de competências. (...)" (*Debate Nacional sobre Educação: relatório final*, 2007, 92). En el mismo documento, en las propuestas presentadas, está incluida la adopción del

Es evidente la necesidad de replantearse la enseñanza superior y su misión, garantizando la sustentabilidad de las instituciones a través de la captación de nuevos públicos, "...o que não estando na nossa tradição, vai ser necessariamente complexo e demorado, porque há que modificar mais do que as estruturas as mentalidades." (Réffega, 2000, 67). En conformidad con lo expuesto, Simão, Santos y Costa (2005) afirman que "O ensino superior e as suas instituições, com capacidades de oferta que excedem cada vez mais a procura, devem ocupar um espaço próprio na EFLV, sendo necessário, para isso, que programas operacionais envolvendo empresas e instituições públicas e privadas sejam devidamente avaliados, temporalizados e quantificados nos seus objetivos." (p. 135-136). En consecuencia, estos autores llaman la atención a la necesidad de una visión estratégica global, que incluya la educación, la formación vocacional y la formación profesional.

En este sentido "... caso o ensino superior em Portugal não sofra uma transformação radical no sentido de passar a atrair alunos mais idosos dos que até agora o frequentam, geralmente interessados em programas de estudo a tempo parcial e com curricula mais flexíveis, haverá uma notória redução da população escolar." (Réffega, 2000, 66).

Con este objetivo, en 2006, se publicó el Decreto-Lei nº 64/2006, del 21 de marzo, que define condiciones especiales de acceso e ingreso en la educación superior para mayores de 23 años, independientemente de las cualificaciones académicas de que son titulares. Este Diploma regula la *Lei de Bases do Sistema Educativo* en materia de acceso a la educación superior, para adecuarla al nuevo modelo, ampliando su ámbito de reclutamiento de candidatos y posibilitando el ingreso a un mayor número de personas objetivo que se encuadra en la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.

Como hemos mencionado anteriormente, el Decreto-Lei nº 107/2008, del 25 de junio, introduce también una mayor flexibilidad en el acceso a la formación superior permitiendo la matrícula a un curso superior a tiempo parcial.

c) Cambios constantes en el entorno

Los cambios económicos, sociales, políticos, tecnológicos y culturales se producen a un ritmo vertiginoso abatiéndose sobre las instituciones de enseñanza superior de forma súbita y planteándoles exigencias muy fuertes de adaptación a los cambios e

paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida como una orientación central para el desarrollo de los sistemas educativos y para el desarrollo social (p. 161).

incluso de anticipación. En este sentido, es importante que éstas aprovechen su autonomía para situarse en la vanguardia del pensamiento, como actores de cambios estructurales, anticipando soluciones para cuestiones como la globalización, la internacionalización, el desarrollo de las tecnologías de información, las exigencias del mercado de trabajo y la demanda constante de recursos humanos altamente cualificados (Simão, 2000; Costa, 2000; Costa, 2003?). En algunas situaciones estos cambios se entienden como oportunidades pero en otras como amenazas y, como tal, producen recelo. En este caso, las instituciones de Educación Superior quedan imposibilitadas para contribuir al desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, a la competitividad de la economía y a la afirmación nacional en el ámbito de la globalización (Costa, 2000).

Estos cambios se hacen sentir con mayor intensidad en algunos campos:

- transformación de la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción resultante del surgimiento de la Sociedad de la Información;
- surgimiento y desarrollo de nuevas actividades (otras declinan o desaparecen);
- mundialización de los mercados lo que implica nuevas exigencias y cambios de los factores de competitividad (el nuevo paradigma de la competitividad se asienta en circulación y apropiación de información y del conocimiento en tiempo útil).

Simão, Santos y Costa (2003) y Costa (2003?) consideran que las instituciones de Educación Superior han de realizar cambios para poder enfrentarse a otros desafíos:

- desarrollar la capacidad de lidiar con los cambios;
- apostar claramente por el aprendizaje a lo largo de la vida;
- centrar el proceso de enseñanza/aprendizaje más en la adquisición y desarrollo de competencias que en la adquisición de conocimiento. Este cambio es consecuencia de las exigencias planteadas por el mercado de trabajo que pide a la formación universitaria mentalidad científica y de rigor, capacidad de raciocinio y de análisis, creatividad, capacidad de aprendizaje continuo, capacidad de adaptación a los cambios, capacidad de liderazgo, capacidad de comunicación y dominio de lenguas (Costa, 2003?; Silva, 2000);
- apostar por nuevas formas de relacionarse con el tejido socio-económico, esto es, con las empresas, pero evitando la sobrevalorización del mercado que "... conduz à mercantilização do saber, da ciência e da cultura." (Costa, 2003?, 2). Así, "As instituições de ensino superior deverão olhar para as empresas, apreendendo a sua lógica organizacional de gestão dos recursos materiais e de

rentabilização dos activos intelectuais. (...), as empresas devem interagir com a rede de instituições geradoras de saber e com a sua base de conhecimento, não tendo a tentação de se substituírem a estas na produção e transmissão desse conhecimento.” (Silva, 2000, 56);¹¹⁴

- promover cambios en la investigación y su articulación con la educación y la innovación.¹¹⁵

d) Aumento de la competitividad

Desde hace algunos años, la competitividad entre los centros de educación superior constituye una clara tendencia puesto que de la captación de estudiantes depende, en gran medida, la supervivencia de muchas instituciones.¹¹⁶ La competencia se lleva a cabo localmente y también al nivel regional e internacional para la captación de los jóvenes que terminan el secundario y de nuevos públicos de edad más avanzada. Como ya hemos constatado, estos nuevos públicos los constituyen los diplomados de la enseñanza superior que, en una lógica de aprendizaje a lo largo de la vida, deben ser incentivados a continuar aprendiendo y por los adultos sin formación, cuyo acceso a la educación debe facilitarse a través de la acreditación de la formación profesional y del ajuste de la oferta formativa de la educación superior a sus necesidades y disponibilidades (sobre todo de tiempo).

Para la captación de estos nuevos públicos, la concurrencia entre instituciones se hace sentir en las características de la oferta, por ejemplo:

- accesibilidad a los programas de formación, presencial y a distancia (e-learning);
- adecuación de los currícula al ritmo individual;
- concepción de los currícula de formación modulares y flexibles;
- reconocimiento de formaciones anteriores y acreditación de experiencias profesionales consideradas relevantes.

¹¹⁴ En el *Debate Nacional sobre Educação* (2007) se destaca esta necesidad al afirmarse que “Seria muito importante (...) aprofundar a abertura das universidades e politécnicos às empresas e das empresas às universidades e politécnicos, além de se dever melhorar a formação e os estímulos à colocação de licenciados, mestres e doutores nas empresas.” (p. 166-167).

¹¹⁵ Las empresas y el sector productivo en general acusan a las instituciones de enseñanza superior de desarrollar investigación “...demasiado teórica e fundamental, com pouco sentido de aplicabilidade, manifesto défice de desenvolvimento experimental e escasso resultado na obtenção e registo de patentes.” (Silva, 2000, 55).

¹¹⁶ Esta idea la expresa Lourtie (2007) cuando afirma que “A cultura institucional do ensino superior está marcada pelos 20 anos em que a procura pelos jovens ultrapassava a capacidade e acolhimento. (...). A realidade mudou e as instituições de ensino superior estão a ter de adaptar a sua oferta formativa para sobreviver.” (p. 105).

Actualmente, el apoyo de las instituciones a la inserción profesional de sus diplomados es un aspecto altamente valorado siendo frecuente la existencia de Gabinetes que aseguran esa función muchas veces materializada a través de la realización de una práctica en una empresa.

e) Restricciones financieras

De acuerdo con los documentos elaborados por la Comisión Europea, y que hemos mencionado anteriormente, los sistemas de educación superior europeos están insuficientemente financiados. Una coyuntura económica menos favorable, cuyos impactos también se hacen sentir en Portugal, tiene como consecuencia una política de contención en el gasto público y de evaluación rigurosa de los mismos. Los problemas financieros con los que se enfrentan los países a nivel mundial imponen restricciones a los sistemas de educación superior puesto que el Estado es el principal financiador de estos sistemas.

Por otro lado, una situación que se ha dado con frecuencia en Portugal y en otros países de la UE, como España, consiste en que cuando disminuía el número de candidatos a la educación superior, debido a la anterior fórmula de determinación del presupuesto de funcionamiento de incluir indicadores como el número de estudiantes de la institución y los ratios entre el número de estudiantes y el personal docente, los presupuestos de las instituciones de educación superior disminuían. La reducción de los candidatos podría "... propiciar a estes mais condições para a desejada melhoria da qualidade de ensino (...) se se aproveitar, com afoiteza, esta oportunidade para tal fim (...). Isto, obviamente no pressuposto de se acabar com a peregrina metodologia de financiar o ensino superior pelo número dos seus alunos." (Réffega, 2000, 68).

Recientemente se han tomado medidas que contemplan otros modelos de financiación, tema que abordaremos más adelante. aunque es evidente que estas instituciones buscan alternativas por ejemplo, a través de una diversificación de la oferta formativa, de formación dirigida a las empresas, de protocolos de colaboración Universidad-Empresa, en dominios de investigación, entre otras posibilidades.

Por otro lado, a pesar de que los Gobiernos están muy comprometidos con el Proceso de Bolonia, la realidad "...é que os diferentes estados não garantiram verbas para sustentar a implementação de Bolonha (...). Críticas que assentam que nem uma luva ao caso português, já que o governo não inscreveu até agora qualquer reforço de verba para ajudar as universidades e institutos politécnicos a

adoptarem os instrumentos previstos no Processo de Bolonha.” (Queirós y Represas, 2006, 3-4).

4.1. La financiación de la Educación Superior en Portugal

La expansión de la educación superior pública se hizo, en gran medida, a través de fondos públicos, otros (cuotas) casi no existieron hasta 1992, y la Ley que los instituía fue muy cuestionada lo que provocó su suspensión en 1995. En cuanto a la educación superior privada, el protagonismo recayó en las familias, a través de las respectivas cuotas.

La financiación pública de la enseñanza superior contó con apoyos externos: del Banco Mundial, a través de préstamos esencialmente dirigidos a la inversión en la enseñanza superior politécnica (final de los años 70 e inicio de los 80) y con los fondos de pre adhesión y después estructurales, resultantes de la adhesión a la CEE, en 1986. Estos apoyos permitieron lanzar un conjunto de programas y medidas destinados a la modernización de la red escolar, a la valorización de los recursos humanos, a la diversificación de la enseñanza profesional, a la formación de adultos y de profesores y al desarrollo de la educación superior universitaria y politécnica (Arroteia, 1996, 48).

Hasta 1994, el presupuesto de cada institución se calculaba a partir del presupuesto anterior y de negociaciones directas con el Ministerio de la Educación. En esa fecha se introdujo una fórmula para determinar el presupuesto de funcionamiento, lo que tuvo como consecuencia una mayor equidad y transparencia en la distribución de la financiación por las instituciones. Esta fórmula contemplaba varios indicadores de naturaleza cuantitativa (número de estudiantes, ratios entre el número de estudiantes y de personal docente y no docente, y los salarios) considerando el tipo de institución y los distintos campos de formación.

En 1997, se aprobó la *Lei do Financiamento do Ensino Superior*, Lei nº 113/97, del 16 de septiembre que ha vuelto a introducir el pago de cuotas lo que ha permitido la celebración de contratos de desarrollo entre el Estado y las instituciones de enseñanza.

Más tarde, se redefinió la financiación en la Lei nº 37/2003, del 22 de agosto, declarándose la aplicación de criterios objetivos, indicadores de empleo y valores patrón relativos a la calidad y excelencia de la enseñanza impartida. Se estableció que la financiación se procesara en el marco de una relación tripartida entre el Estado y las instituciones, entre los estudiantes y las instituciones y entre el Estado y los estudiantes. En su artículo 2º y 3º se enuncian, respectivamente, los objetivos y los principios generales que se deben aplicar, a saber: principio de la

responsabilidad, racionalidad y eficiencia, de democracia, de universalidad, de la no exclusión, de la subsidiariedad y del reconocimiento del mérito, en los planos personal e institucional. Adicionalmente, se aplicarán los principios de la responsabilidad financiera del Estado, de la responsabilidad de los estudiantes, de la autonomía financiera de las instituciones y de responsabilidad de los titulares de órganos de gestión administrativa y financiera, de la equidad, del equilibrio social, del compromiso del Estado, de la contractualización entre las instituciones de educación superior y el Estado, de la justicia, y de la complementariedad.

La financiación de la educación superior pública se fundamenta en dos vertientes complementarias: el presupuesto de funcionamiento de las instituciones (fijado en una base anual según criterios objetivos) y el presupuesto de inversión, en una lógica de desarrollo institucional.

El presupuesto de funcionamiento base de las actividades de enseñanza y formación de las instituciones públicas, incluyendo sus unidades orgánicas y estructuras específicas se realizaba anualmente, a través de la financiación del Estado por medio de los montantes fijados en la Lei do Financiamento "...é indexado a um orçamento de referência, com dotações calculadas de acordo com uma fórmula baseada em critérios objetivos de qualidade e excelência, valores padrão e indicadores de desempenho equitativamente definidos para o universo de todas as instituições e tendo em conta os relatórios de avaliação conhecidos para cada curso e instituição." (Lei nº 37/2003, 5360).

De la fórmula referida anteriormente constaban: la relación patrón personal docente/estudiante, la relación patrón personal docente/personal no docente, incentivos a la cualificación del personal docente y no docente, los indicadores de calidad del personal docente de cada institución, los indicadores de eficiencia pedagógica de los cursos, los indicadores de eficiencia científica de los cursos de master y doctorado, los indicadores de eficiencia de gestión de las instituciones, la clasificación de mérito resultante de la evaluación del curso/institución, la estructura presupuestaria, traducida en la relación entre gastos de personal y otros gastos de funcionamiento y la clasificación de mérito de las unidades de investigación.

El Estado financiaba también los centros de educación superior pública a través de programas presupuestarios plurianuales, traducidos en la celebración de contratos-programa (para la realización de acciones relativas a la prosecución de objetivos en un horizonte temporal inferior a cinco años) y de contratos de desarrollo institucional (para la realización de programas relativos a áreas de

intervención u objetivos estratégicos con un horizonte temporal de medio plazo y una duración mínima de cinco años).

El seguimiento y la evaluación del sistema de financiación se realizaban de acuerdo con el artículo 10º de la Ley, a través de la vía inspección del control presupuestario y de la realización periódica de auditorías externas especializadas, teniendo como objetivos una mayor racionalización en la atribución de los recursos financieros y la efectividad de la responsabilidad institucional. Las instituciones deben también disponer de un órgano de fiscalización propio.

El presupuesto resultante del pago de cuotas por los estudiantes debe revertir en el aumento de la calidad del sistema siendo el montante a pagar fijado anualmente en función de la naturaleza de los cursos y de su calidad, existiendo un valor mínimo y un valor máximo. El montante de las cuotas del postgrado es fijado por las instituciones.

Constituye un compromiso del Estado garantizar la existencia de un sistema de acción social que permita el acceso a la educación superior a todos los estudiantes con el objetivo de que ninguno sea excluido debido a su incapacidad financiera.

Esta Ley no se aplicaba a la Universidade Aberta, con excepción de sus artículos 6º y 14º relativos, respectivamente, a los programas presupuestarios plurianuales y a la divulgación de cuentas, debiendo definirse un régimen de financiación específico.

Respecto a la financiación de la educación superior no pública, en el artículo 32º de la Ley se expresaba la posibilidad de que el Estado pueda atribuir¹¹⁷ por contrato, aunque éstos no podrían efectuarse con los centros que no cumplan los criterios objetivos de calidad y excelencia, valores patrón e indicadores de empleo equitativamente definidos para todas las instituciones de educación superior.

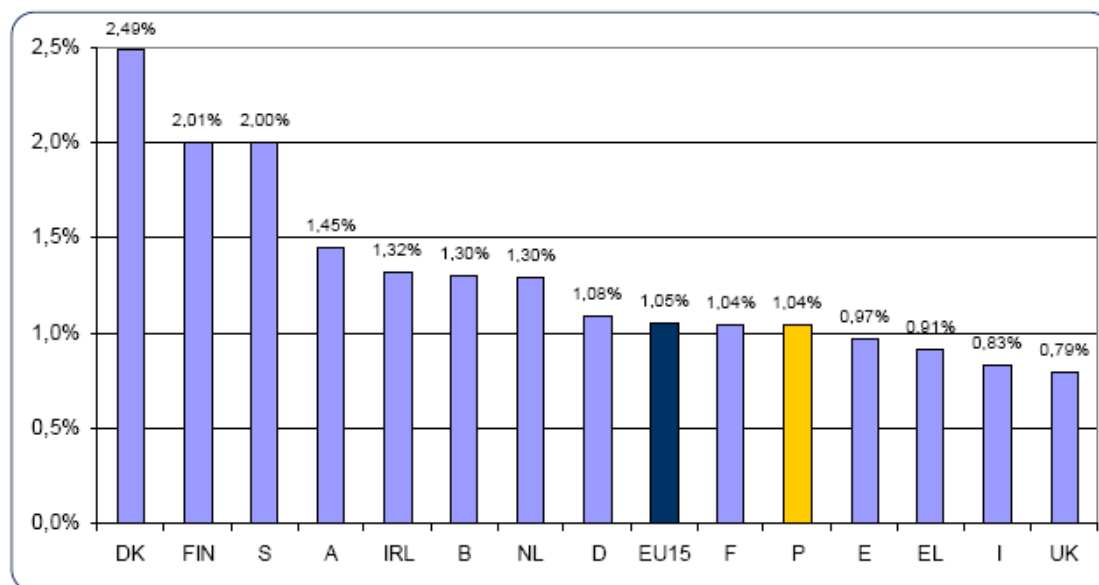
La *Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*, Lei nº 37/2003, de 22 de Agosto ha sufrido alteraciones con la publicación de la Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, modificándose la redacción del artículo 16º, relativo a las cuotas de los estudiantes, explicitándose con mayor detalle los principios que regulan la fijación de los valores en causa.

¹¹⁷ Las posibilidades presentadas son: apoyo en la acción social a los estudiantes, apoyo a proyectos de gran calidad que impartan cursos considerados de relevancia social en dominios entendidos como prioritarios, apoyo a la formación de profesores, incentivos a la inversión, apoyos a la investigación, bolsas de mérito a los estudiantes con aprovechamiento escolar excepcional y otros apoyos insertados en regímenes contractuales (Lei nº 37/2003, de 22 de Agosto, 5365).

La Lei nº 62/2007, del 10 de septiembre (*Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*) introdujo modificaciones y en su artículo 28º prevé que la financiación de las instituciones de educación superior públicas y el apoyo a las instituciones privadas se realicen según las normativas de leyes especiales. En el caso de las instituciones privadas, el apoyo recibido obedece a los principios de la publicidad, objetividad y no discriminación.

De acuerdo con la Figura 4, el gasto público (financiación pública) con la educación superior en Portugal, en cuanto fracción del PIB (%) se sitúa por debajo de la media de los países de la Unión Europea (a 15 países).

Figura 4 Gasto público (financiación pública) con la Educación Superior en Portugal, en cuanto fracción del PIB (%)¹¹⁸



Gago (2007) considera que el sistema de financiación definido en la Lei nº 37/2003, del 22 de agosto presenta alguna deficiencia que debe ser corregida por las instituciones de enseñanza superior a través de una oferta educativa más adecuada a las necesidades del mercado de trabajo (p. 2). En cuanto a la financiación pública "... passará a integrar um sistema de contratos institucionais com base em planos estratégicos e indicadores de desempenho, o qual deverá substituir o mecanismo actual de distribuição do financiamento público apenas por uma fórmula uniforme." (Gago, 2007, 3).

¹¹⁸ MINISTRY OF SCIENCE, TECHNOLOGY AND HIGHER EDUCATION (2006)

4.2. La garantía de la calidad y la evaluación de la Educación Superior en Portugal

En Portugal, como en otros países, la necesidad de evaluación del sistema de educación, en particular de la educación superior, no puede presentarse únicamente con el objetivo de conseguir una reducción inmediata de la responsabilidad pública con el sistema (Crespo, 1993), sino que su objetivo principal debe ser la mejora y la garantía de la calidad de la enseñanza. Las primeras manifestaciones al respecto tuvieron lugar en la década de los 80, aunque no se reconocieron formalmente hasta 1986, fecha en la que se realizan las primeras referencias en la legislación emanada de la Assembleia da República, aunque se consagraría en la propia *Constituição da República*, en la revisión de 1997.

En ese período, las Universidades públicas y la Universidade Católica, a través del Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), iniciaron una discusión pública sobre el tema y participaron en un proyecto-piloto que, más tarde, se plasmó en la *Lei da Avaliação do Ensino Superior* (Lei nº 38/94, del 21 de noviembre) creándose la Fundação das Universidades Portuguesas.

Sin embargo, la evaluación de las instituciones y, en particular, de las Universidades no es tarea fácil volviéndose "... ainda mais difícil no universo do ensino superior português, onde a parte importante da auto-avaliação vai deparar com dificuldades resultantes da pequena dimensão do sistema, do tradicional fecho das Universidades sobre si próprias, da quase inexistente mobilidade de docentes e de alunos, com particular destaque para os de mestrado e doutoramento." (Crespo, 1993, 164). Por otro lado, la expansión de la educación superior (universitaria y politécnica, pública y privada) "... provocou um desequilíbrio acentuado no binómio qualidade-quantidade, com efeitos no grau de aquisição de capacidades e competências académicas e profissionais dos diplomados e conseqüente credibilização de graus e diplomas perante a sociedade." (Simão, Santos y Costa, 2005, 173).

La implementación de la *Lei da Avaliação* coincidió con la constitución, en 1996, del *Grupo de Reflexão e Acompanhamento do Processo de Avaliação das Instituições do Ensino Superior*. A este Grupo se le atribuyeron las siguientes misiones: proponer las reglas y los principios generales tendentes a definir y asegurar la concretización del sistema de evaluación, la constitución de las entidades representativas y el funcionamiento cohesivo y creíble. Igualmente, era competencia suya la elaboración de un guión para la auto-evaluación, de un primer documento estratégico y de un proyecto de diploma legal que dio origen al Decreto-

Lei nº 205/98, del 11 de julio, a través del cual se creó el Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES).

El sistema de evaluación, creado a través de la Lei nº 38/94, de 21 de Novembro (*Lei da Avaliação do Ensino Superior*) "... abrange todas as instituições de ensino superior, incidindo sobre a qualidade do seu desempenho científico e pedagógico. Tem em conta a natureza e a tipologia do ensino, a preparação académica do corpo docente e as condições de funcionamento. O sistema português segue de perto o modelo holandês, assente num processo de auto-avaliação e avaliação externa." (Ministério da Educação/DESUP, 1999, 29).

La evaluación tendrá como finalidad:

- estimular la mejoría de la calidad de las actividades desarrolladas;
- informar y esclarecer la comunidad educativa, y en general la portuguesa en general;
- asegurar un conocimiento más riguroso y un diálogo más transparente entre las instituciones de enseñanza superior;
- contribuir al ordenamiento de la red de instituciones de educación superior (Lei nº 38/94, 6906).

El sistema de evaluación de las actividades de las instituciones incluye un proceso de auto-evaluación y un proceso de evaluación externa, completados con la evaluación institucional global de la enseñanza superior. Los principios en los que se basan son: la autonomía y la imparcialidad de la entidad evaluadora, la participación de las instituciones evaluadas, la audición de profesores y estudiantes y la publicidad de los informes de evaluación relativos a cada institución, y de las respuestas de los centros evaluados.

Como hemos mencionado, por el Decreto-Lei nº 205/98, del 11 de julio, se creó el CNAVES, para dar respuesta a la necesidad de "...garantir a harmonia, a coesão e a credibilidade ao processo global de avaliação e, ao mesmo tempo, criar um órgão de reflexão que contribua não só para a racionalização do ensino superior, mas também para perspectivar a sua evolução perante as exigências acima referidas." (Decreto-Lei nº 205/98, 3277).

Constituyen competencias del CNAVES "... apreciar a coerência global do sistema de avaliação, a partir dos indicadores utilizados nas várias modalidades de ensino, nos níveis de exigência praticados, a relação entre os cursos ministrados e as tendências do mercado de trabalho e na perspectiva da dimensão europeia dos cursos avaliados. Cabe-lhe, igualmente, produzir relatórios retrospectivos e

recomendações de racionalização e melhoria do sistema de ensino superior.” (Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, 1998).

Las áreas de intervención del Conselho se sitúan también en los siguientes asuntos:

- evolución de la cooperación internacional, procurando mantener una evaluación permanente de las capacidades existentes y de las responsabilidades en esa área;
- contribución del sistema de educación superior al desarrollo económico, cultural y social;
- análisis sobre los logros conseguidos por las instituciones existentes de cara a las exigencias internas y externas en una sociedad de la información y del saber;
- contribución del sistema de educación superior para al ejercicio de la ciudadanía.

Este Diploma establece las reglas generales necesarias para la concretización del sistema global de evaluación y sus principios generales que deben seguir las entidades representativas de los centros de educación superior universitaria y de educación superior politécnica, públicos y no públicos.

En él se afirma que las entidades representativas deben constituir consejos de evaluación que funcionen como estructuras para la coordinación de las actividades que deben desarrollar en el ámbito de la evaluación de las instituciones que las integran.

Por el Decreto-Lei nº 88/2001, del 23 de marzo y en cumplimiento del artículo 24º del Decreto-Lei nº 205/98, del 1 de julio (que ha fijado las reglas generales necesarias para concretar el sistema de evaluación de la educación superior). Así mismo, por la *Lei da Avaliação do Ensino Superior* (Lei nº 38/94, del 21 de noviembre) se procede a la integración de los centros militares de educación superior en el sistema de evaluación.

A través de la Lei nº 1/2003, del 6 de enero, se procede a la alteración de la Lei nº 38/94, del 21 de noviembre, *Lei da Avaliação do Ensino Superior* y se aprueba el *Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior*. Los cambios introducidos en la *Lei da Avaliação do Ensino Superior* afectan a los resultados de la evaluación¹¹⁹. Esta Ley introduce, por vez primera en la legislación,

¹¹⁹ Manteniéndose la redacción del nº 1 del artículo 5º de la Lei nº 38/94, del 21 de noviembre, con la Lei nº 1/2003, del 6 de enero se procede a la alteración de la redacción de las líneas b), c), d)

el concepto de acreditación académica asociado a la verificación del cumplimiento de los requisitos exigidos para la creación y funcionamiento de los centros de educación y del registro de cursos, definiendo que la acreditación compete a la misma entidad que procede a la evaluación.

Neves e Ramalho (2004) consideran que "A revogação parcial de que foi alvo (artigo 5º da Lei 38/1994), através da Lei 1/2003 (...) denota a importância atribuída pelo Governo português a este processo, bem como a expectativa de que o mesmo seja tomado com seriedade por parte das organizações envolvidas." Consideran también que la eficacia del sistema de evaluación depende del reconocimiento del valor al propio sistema. Por otro lado, "...o sistema de avaliação português parece criado *ab initio*, enquanto que existe um amplo corpo de conhecimentos científicos e de práticas organizacionais que constituem valiosos instrumentos que urge capitalizar." En este sentido afirman que "...o processo de avaliação do Ensino Superior português tem (...) de ser considerado por todas as partes como observante de alguns princípios consagrados na literatura da avaliação da Qualidade, sob pena de frustrar o propósito da Lei 1/2003". Los principios a observar son, en su opinión, los siguientes: la idoneidad, la competencia, la objetividad o rigor, la transparencia, la sustentabilidad, la razonabilidad y la validez (Neves y Ramalho, 2004, 36-37).

Este Diploma comienza por definir las competencias del Estado¹²⁰, del Gobierno¹²¹ y, en particular, del Ministro da Ciência e do Ensino Superior¹²² en

se introduce de una nueva alinea en el nº 2 del mismo artículo pasando los resultados negativos de la evaluación de las instituciones de enseñanza superior a aplicarse a las instituciones de educación superior universitaria y a las instituciones de educación superior politécnica, pudiendo determinar las siguientes medidas: "a) Redução ou suspensão do financiamento público quando as instituições não aplicarem as recomendações; b) Suspensão do registo de cursos; c) Revogação do registo de cursos; d) Revogação do reconhecimento de graus; e) Encerramento das instituições." (p. 24)

¹²⁰ En términos de educación superior el Estado debe "a) Garantir a liberdade de criação e de funcionamento de estabelecimentos de ensino; b) Criar uma rede de estabelecimentos públicos que, no respeito pelas liberdades de aprender e de ensinar, cubra as necessidades de toda a população; c) Assegurar condições de igualdade de oportunidades no acesso aos cursos ministrados nos estabelecimentos de ensino; d) Garantir o elevado nível pedagógico, científico e cultural do ensino; e) Incentivar a investigação científica e a inovação tecnológica; f) Assegurar a participação de professores e estudantes na gestão dos estabelecimentos de ensino superior; g) Assegurar a divulgação pública de informação relativa aos projectos educativos, instituições e cursos; h) Promover a avaliação da qualidade científica, pedagógica e cultural do ensino; i) Garantir o cumprimento da lei e fiscalizar os estabelecimentos de ensino; j) Financiar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior, nos limites das disponibilidades orçamentais." (Lei nº 1/2003, de 6 de Janeiro, 24).

¹²¹ Constituyen competencias del Gobierno crear centros públicos de educación superior y reconocer de interés público a los centros de educación superior particular y cooperativo que pretendan impartir cursos que atribuyan grado. *Op. cit.*, 24.

materia de enseñanza superior. En el texto se define claramente que los centros deben impartir cursos y otorgar grados de educación superior pudiendo participar en cursos de naturaleza post-secundaria, Cursos de Especialización Tecnológica (CET), así como en el desarrollo de actividades de educación y formación a lo largo de la vida. Igualmente, se afirma que "O Estado incentiva a educação ao longo da vida, de modo a permitir a aprendizagem permanente, o acesso de todos os cidadãos aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação, artística e musical, e a realização académica e profissional dos estudantes" y que constituye responsabilidad de las instituciones prestar servicios a la comunidad y realizar intercambio cultural, científico y técnico con otras afines, nacionales y extranjeras (Lei nº 1/2003, 25).

En cuanto a la red de centros, de acuerdo con el texto de la Ley, se integrarán los centros de educación superior pública, la Universidade Católica Portuguesa y los centros de enseñanza superior particular y cooperativa de interés público.

Son centros de educación superior pública, las universidades y los institutos politécnicos. Las primeras "...são centros de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia que, através da articulação do estudo, da docência e da investigação, se integram na vida da sociedade", en cuanto a los segundos "...são centros de formação cultural e técnica de nível superior, aos quais cabe ministrar a preparação para o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas e promover o desenvolvimento das regiões em que se inserem." (Lei nº 1/2003, 25-26).

El Gobierno, una vez verificados los requisitos legales, puede reconocer el interés público a los centros de educación superior particular y cooperativa que pretendan impartir cursos de grado. En este caso, los centros se integrarán en el sistema educativo, atribuyéndoles los derechos y facultades legalmente concedidos a los entes colectivos de utilidad pública.

En lo relativo a la calidad de la educación superior, en este Diploma se explícita que "O Estado ¹²³exerce uma função essencial na garantia da qualidade do

¹²² Las competencias del Ministro se sitúan, entre otros, en los dominios de la verificación de la satisfacción de los requisitos exigidos para la creación y funcionamiento de los centros de educación superior, del registro de los cursos que atribuyen grado, del reconocimiento de los grados, del registro de los estatutos de los centros de educación superior particular y cooperativo y homologación de los estatutos de los centros públicos, del registro de la denominación de los centros de enseñanza, de la fijación de plazas y de la fiscalización del cumplimiento de la ley y de la aplicación, cuando ésta lo determine, de sanciones en caso de infracción. *Op. cit.*, 24.

¹²³ Son atribuciones del Estado garantizar la calidad de la educación superior: "a) Assegurar que as instituições prestam informação sobre os indicadores de qualidade dos estabelecimentos de ensino e cursos e publicá-la; b) Assegurar a existência de um sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior; c) Criar um sistema de fiscalização,

ensino superior, mas subsidiária da sociedade e das instituições”, estando todos los centros de educación superior sujetos a la fiscalización del Estado (p. 29).

La Ley crea el *Conselho Consultivo do Ensino Superior (CCES)*, definiendo, entre otros aspectos, sus funciones, ámbito de actuación, competencias y funcionamiento. El Consejo es el órgano específico de consulta del Ministro da Ciência e do Ensino Superior teniendo competencia en el ámbito de todo el sistema de educación superior, universitario y politécnico, público y no público.

El Consejo debe pronunciarse sobre la política global de la educación superior, las necesidades del país en cuadros cualificados y las correspondientes prioridades de desarrollo, la articulación entre la enseñanza universitaria y la politécnica, entre la pública y la no pública, entre el desarrollo de la educación superior y la política de ciencia y entre la vida empresarial. El Consejo debe también ser oído en cuanto a la creación y al reconocimiento de nuevos centros de enseñanza superior.

Dos aspectos considerados impeditivos para la credibilidad del sistema nacional de acreditación tienen que ver, por un lado, “... com o seu diminuto grau de internacionalização e com a falta de sintonização com as tendências europeias mais recentes e, por outro lado, com a ausência de uma base de dados nacional sobre as actividades do ensino superior que confira objectividade aos resultados da avaliação.” (Simão, Santos y Costa, 2005, 267).

En este sentido, las instituciones de educación superior deben definir políticas orientadas a la internacionalización las cuales necesitan “... medidas que contribuam para a clarificação e transparência no âmbito do ensino transnacional, medidas essas que passam por mecanismos nacionais de informação eficiente, pelo aprofundamento dos quadros legais de regulação, por um papel mais activo das agências nacionais de avaliação no que se refere a iniciativas de ensino de âmbito transnacional, pela internacionalização da avaliação e pela transparência na certificação de qualificações.” (Simão, Santos y Costa, 2003, 357).

Las cuestiones de la calidad, evaluación y acreditación de la educación superior se analizaron en el *Debate Nacional sobre Educação* (2007) considerándose que “A problemática da qualidade do ensino superior apresenta-se hoje sob duas vertentes distintas: uma que compete ao governo e outra que compete às instituições de ensino superior. Ao governo, enquanto responsável último pela regulação da autonomia das instituições, numa lógica de utilização dos mercados como instrumentos de política pública, cabe controlar a qualidade. Às

assente na Inspeção-Geral da Ciência e do Ensino Superior, independentemente do sistema de avaliação.” (Lei nº 1/2003, de 6 de Janeiro, 29).

instituições de ensino superior, enquanto organizações que exercem missões complexas e ambiciosas, compete gerir a qualidade.” (p. 122).

Para dar respuesta a las exigencias de calidad y transparencia de los sistemas planteadas a nivel de la Unión Europea en noviembre de 2005, el MCTES (Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior) ha desencadenado la evaluación internacional de la educación superior, implicando en el proceso a organizaciones como la OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), la ENQA, la EUA (Associação Europeia das Universidades) y la EURASHE (Associação Europeia da Instituições do Ensino Superior). También, en opinión de Simão, Santos y Costa (2003) “... a internacionalização da avaliação é imprescindível à dimensão europeia e à credibilidade dos graus diplomas e títulos.” (p. 357).

Según el documento de la OCDE, “The launching of these three evaluations signifies a high level of importance attached by the Government to tertiary education reforms.” (OECD, 2006, 6). El mismo organismo evaluó el empleo sistémico de todo el sistema de educación superior portugués en el entorno europeo, con el objetivo de presentar recomendaciones sobre cómo mejorar su contribución para el cumplimiento de los objetivos estratégicos del sector en Portugal, la ENQA, la calidad del sistema, debiendo la EURASHE apoyar el lanzamiento de un programa voluntario de evaluación institucional, de ámbito internacional, de los centros de enseñanza superior universitarios y politécnicos, públicos y privados, y sus unidades orgánicas.

A partir del Informe *Tertiary Education in Portugal: background report prepared to support the international assessment of the Portuguese system of tertiary education* (Ministry of Science..., 2006)¹²⁴, presentado por las autoridades nacionales, y de la visita a Portugal, de un equipo de examinadores de la OCDE, entre los días 15 y 26 de mayo de 2006, se elaboró el documento *Reviews of National Policies for Education – Tertiary Education in Portugal: examiners’ report* [EDU/EC(2006)25], y se presentó en Lisboa el día 14 de diciembre de 2006 (OECD, 2006).

El proceso de evaluación desarrollado por la OCDE “... envolveu não apenas o diálogo com as próprias instituições mas também a audição de um vasto leque de actores sociais, procurou situar os desafios e as oportunidades do ensino superior em Portugal numa perspectiva internacional...” (Gago, 2007, 1).

¹²⁴ Este Informe incluye elementos de caracterización de la educación superior, como el número, tipo, dimensión, localización geográfica y distribución de las instituciones y de los principales programas de estudio y actividades de enseñanza e investigación en instituciones universitarias y politécnicas, públicas y privadas.

Este Informe destaca los progresos realizados en las últimas décadas en Portugal, sobre todo el aumento del número de estudiantes inscritos en la educación superior, que pasó de cerca de 30.000 en 1960 a más de 400.000 en el año 2000, así como en el número de grados de doctorado concedidos que se sitúa en más de 1.000 por año.

En este documento, la OCDE considera que los cambios introducidos por el Proceso de Bolonia deberán entenderse como una oportunidad para que las instituciones de educación superior promuevan la calidad de la enseñanza así como para atraer nuevos públicos expandiendo la unión con el mundo exterior (con empresas y con la sociedad en general). Se reconoce como muy importante la publicación del Decreto-Lei nº 74/2006, del 24 de marzo (que aprueba el régimen jurídico de los grados y diplomas de la educación superior), en particular en cuanto al refuerzo del sistema binario de educación superior, a pesar de considerar que se deben clarificar las diferentes misiones de los institutos politécnicos y de las universidades. Igualmente se consideran positivas las acciones estratégicas del Gobierno en materia de refuerzo de las condiciones de internacionalización de los sistemas de enseñanza superior y de ciencia y tecnología, que deben reforzarse como forma de promover la integración de instituciones nacionales en redes científicas internacionales.

El Informe presenta recomendaciones estructuradas en torno a los siguientes temas: coordinación y gestión, gobernación y estatuto legal, financiación y eficiencia, acceso y equidad, calidad y excelencia en los sistemas de educación superior y de ciencia y tecnología, apertura de las instituciones a la sociedad.

En cuanto a la coordinación y gestión, la OCDE refuerza la necesidad de articular el sistema de educación superior con el de educación secundaria, con el sistema de C&T (Ciencia y Tecnología), con el mercado de trabajo y los empleadores y con la sociedad en general. Para que ello sea posible, recomienda que el *Conselho Consultivo do Ensino Superior (CCES)*, recientemente creado, integre representantes del Gobierno, de las empresas y de la sociedad civil. Apunta la necesidad de dar respuesta, no sólo a las necesidades de los jóvenes que terminan la secundaria sino también a las de los adultos que obtienen formación en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida. Además de la necesidad de consolidación de la actual red de instituciones de educación superior, por ejemplo, a través del establecimiento de acuerdos entre distintas instituciones a nivel regional, la OCDE recomienda que "...the primary institutional location of first-and short-cycle professional programmes should be the polytechnic sector." (OECD, 2006, 100).

En lo relativo al gobierno y al estatuto legal, la OCDE considera agotado el sistema actual motivo por el cual recomienda que se estudien otras modalidades de gobierno, por ejemplo, a través de la creación de fundaciones: "The objective is to empower the institutions to manage themselves, to diversify, to take initiative and to innovate." (OECD, 2006, 101). Se sugiere la utilización, por parte del Gobierno, de un sistema de contratos institucionales (con base en planes estratégicos e indicadores de empleo) que garantice el cumplimiento de objetivos pre definidos y sustituir gradualmente el mecanismo de distribución de la financiación pública de las instituciones por una determinada fórmula.

Precisamente sobre la financiación y eficiencia del sistema, en este Informe se afirma "...that developing the world-class system of higher education that Portugal deserves will eventually require growing funding levels. However, we believe that plans to increase funding in higher education should be preceded by immediate steps to increase the efficiency and the effectiveness of the current system." (OECD, 2006, 91). De igual modo, considera que los programas de educación y las cualificaciones obtenidas deberán adecuarse mejor al mercado de trabajo y que las instituciones de educación superior dispongan de información sobre la empleabilidad de sus graduados.

Con relación al acceso y equidad del sistema se apunta la necesidad de incrementar el esfuerzo colectivo de inversión pública y privada, seguido de mejoras concretas en la eficacia del sistema a corto plazo. Se sugiere la posibilidad de crear modalidades de préstamos para los estudiantes con una consecuente disminución de los costes con la acción social escolar.

Se apunta claramente la necesidad de alcanzar niveles superiores de calidad y excelencia, sobretudo "... in the polytechnic and the private sector, as well, through a stronger focus on goals and outcomes." (OECD, 2006, 104).

En ese sentido, el fracaso de los estudiantes debe enfocarse como una señal de ineficacia del sistema. Las unidades de I+D y los laboratorios asociados se identifican como agentes de cambios y de dinamización destacándose la necesidad de reforzar la exposición de las universidades a una creciente competitividad y necesidad de prestación de cuentas, sobre todo, en cuanto al nivel de empleo científico y pedagógico.

La OCDE considera también que las instituciones de la educación superior portuguesas se encuentran excesivamente cerradas y poco abiertas a las necesidades de la sociedad y a las exigencias del mercado de trabajo. Por este motivo, afirma que deberán realizarse periódicamente consultas con empleadores,

asociaciones profesionales y estudiantes relativas a los patrones de empleo y a las expectativas del mercado de trabajo.

Al mismo tiempo, el Ministro pidió dos evaluaciones más: una relativa a la calidad y acreditación del sistema de educación superior portugués, desarrollada por la ENQA, y otra basada en un sistema voluntario de evaluaciones institucionales, llevada a cabo por la European University Association (EUA).

Las acciones de la ENQA, debían centrarse en: por un lado, analizar las prácticas de garantía de calidad existentes en Portugal, desarrolladas por el CNAVES y, por otro lado, presentar recomendaciones al Gobierno portugués sobre la organización, procesos y métodos de creación de un sistema nacional de acreditación que incluya los *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, definidos por la ENQA. Esta iniciativa "...parallels activities in a growing number of European countries that are applying quality assurance systems for higher education that are based on an accreditation approach." (ENQA, 2006, 6).

El proceso de evaluación de la ENQA engloba el análisis de las actividades desarrolladas en los últimos años por el CNAVES. Los términos de referencia acordados con la ENQA incluyeron la elaboración de un informe de auto-evaluación del CNAVES que se envió a ENQA en abril de 2006. Una preocupación de esta organización consiste en garantizar la independencia del proceso, con una apreciación objetiva de las prácticas de evaluación y acreditación de acuerdo con criterios internacionales, con el principal objetivo de aconsejar y orientar la instalación, en Portugal, de un sistema de referencia internacional de acreditación y evaluación.

El Informe presentado por ENQA comienza por apuntar las flaquezas del sistema de evaluación en funcionamiento. Identifica, en primer lugar, la independencia limitada del sistema pues, al contrario de lo que aconsejan los estándares internacionales, la Agencia (CNAVES) no es independiente ni de la tutela (el Ministerio) ni de las instituciones de educación superior. Por eso "... the representative nature of CNAVES and the evaluation councils, with the strong domination of particularly the public universities, compromises the independence of the system." (ENQA, 2006, 7). Destaca la ausencia de eficacia operacional y de consistencia de la Agencia, aspectos que son consecuencia de su estructura interna de funcionamiento.

Otro aspecto señalado como una flaqueza es la falta de consecuencias de los resultados de los procesos debido a "The passiveness on the part of the Government is a major part of the explanation as is the lack of commitment from

higher education institutions. But CNAVES's lack of activity does also bear part of the responsibility." (ENQA, 2006, 8).

La última debilidad señalada es el hecho de que la evaluación se asienta en expertos portugueses, cuya base de reclutamiento es limitada (en función de la dimensión del propio país) existiendo alguna familiaridad entre evaluadores y evaluados lo que "...potentially compromises the necessary independence and objectivity of external evaluations. (...) the dominant use of national experts has limited inspiration from experts with an international background and perspective." (ENQA, 2006, 8).

El Informe presentado por ENQA sugiere un conjunto de recomendaciones como forma de superar estas flaquezas destacando, en primer lugar, la necesidad de introducción de un nuevo sistema de acreditación que actúe sobre la garantía de la calidad, debiendo adoptar la siguiente definición: "The characteristic of accreditation is that the process is based on established external criteria and that the result of the process is a decision as to whether these criteria have in fact been met by the institution or programme under accreditation." (ENQA, 2006, 42).

La Agencia a crear debe responsabilizarse de la acreditación de los programas de estudio (transparentes y comparables en el contexto internacional) y de la auditoría a todas las instituciones. ENQA considera que únicamente de este modo es posible garantizar al sistema de educación superior portugués su lugar en el entorno global así como la necesaria movilidad de profesores y estudiantes.

Dado que la crítica más común se dirige a la ausencia de independencia del sistema de evaluación, se refuerza la idea de que la Agencia a crear mantenga dicha independencia operacional la cual deberá garantizarse a través de un adecuado marco legal.

La creación de un sistema de garantía de la calidad eficaz es condición "sine qua non" para la credibilidad de los resultados obtenidos a través de las prácticas de evaluación, los cuales, para ser creíbles, deben ser consistentes y comparables. Por otro lado, "...it should be recognised that Portuguese institutions and programmes may perceive an added value in submitting themselves to accreditation by international operators." (ENQA, 2006, 44).

Se subraya la necesidad de que el trabajo a desarrollar por la Agencia se caracterice por la consistencia y profesionalidad que dependen de la cualificación y de la experiencia de los recursos humanos que integre, los cuales, además de experiencia en calidad, deben poseer un profundo conocimiento sobre el sistema de educación superior.

Se recomienda que los resultados de los procesos de evaluación tengan consecuencias de orden práctico. Para formar los paneles de evaluación será indispensable recurrir a expertos internacionales "...in order to bring an outside perspective and increase the credibility of the panels." (ENQA, 2006, 10-11).

En cuanto al sistema voluntario de evaluaciones institucionales en enero de 2006 la DGES (Direcção-Geral do Ensino Superior) realizó un concurso público para co-financiación del proceso habiendo recibido candidaturas de cuarenta y dos instituciones, entre universidades y politécnicos, públicos y privados. Según el acuerdo establecido en noviembre de 2005 entre el Gobierno portugués y la EUA, se seleccionaron las instituciones susceptibles de ser evaluadas por la EUA en colaboración con la EURASHE: las universidades de Coimbra, Évora, Algarve, Fernando Pessoa y Lusófona, los institutos politécnicos de Bragança, Porto y Leiria, la Academia Militar y la Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril. Los centros seleccionados recibieron la visita de equipos de evaluadores, incluyendo expertos apuntados por la EUA, en colaboración con la EURASHE y expertos de sistemas no europeos (Estados Unidos de América y Canadá) con competencias en la evaluación de sistemas universitarios y politécnicos. Los informes fueron públicos e incluyeron elementos sobre los mecanismos de gestión, reglas de acceso, autonomía institucional, recursos financieros, internacionalización y otras políticas relevantes de enseñanza superior. Por otra parte, la Lei nº 62/2007, del 10 de septiembre, que establece el *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*, dedica sus capítulos I y II del Título V a la evaluación y acreditación, fiscalización, tutela y responsabilidad de las instituciones de educación superior.

La evaluación y acreditación estipula que las instituciones deben establecer mecanismos de autoevaluación para ordenar sus tareas y que deben subordinarse al sistema nacional que las regula. Con relación a la inspección, ésta se ejercerá por los servicios del Ministerio de la tutela, a través de visitas de inspección a todos los centros.

Recientemente, se aprobó en la Assembleia da República, la Lei nº 38/2007, de 16 de Agosto, que aprueba el *Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior*. El artículo 4º define los parámetros de evaluación relacionados con la actuación y resultados de los centros. Constituyen objetivos de la evaluación de la calidad:

- "...proporcionar a melhoria da qualidade das instituições de ensino superior;
- prestar informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das instituições de ensino superior;
- desenvolver uma cultura institucional interna de garantia da qualidade." (p. 5310).

El artículo 4º define los parámetros de evaluación relacionados con la actuación de los centros de educación superior así como los parámetros relacionados con los resultados decurrentes de las actividades de los centros de educación superior.

La evaluación sigue un conjunto de principios¹²⁵, es obligatoria¹²⁶ y debe realizarse en el marco del sistema europeo de garantía de la calidad. Esta evaluación asume las formas de auto-evaluación y de evaluación externa. La primera se lleva a cabo por cada establecimiento de enseñanza; la segunda, que sirve de base a los procesos de acreditación¹²⁷, por la *Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior*.

En noviembre, se publicó el Decreto-Lei nº 369/2007, del 5 de noviembre¹²⁸ en el cual se reconoce que, después del proceso de evaluación al que se sometió el sistema de educación superior portugués (antes detallado) es necesario crear un sistema en que "... com base nos resultados da auto-avaliação das instituições do ensino superior (...) a avaliação esterna passe a estar a cargo de entidades que lhe sejam efectivamente externas e não de entidades delas representativas em cuja actividade se confundiam avaliadores externos e avaliados." (p. 8032).

Por este Documento se crea la *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*, responsable de lo procedimientos de garantía de la calidad de la educación superior (evaluación y acreditación) así como de la inserción de Portugal en el sistema europeo de dicha garantía. Se declara la independencia de la Agencia¹²⁹ en cuanto al poder político y en cuanto a las organizaciones evaluadas.

¹²⁵ Obligatoriedad y periodicidad, intervención de profesores, estudiantes y entidades externas, existencia de un sistema de evaluación externa caracterizado por la independencia orgánico-funcional del evaluador de cara a la entidad evaluada, internacionalización, participación de las entidades evaluadas en los procesos de evaluación externa, incluyendo el contradictorio recurso de las decisiones (p. 5311).

¹²⁶ Por ser obligatoria, la recusa a la sumisión a la evaluación externa determina, de acuerdo con el artículo 8º de la Ley, la anulación de la acreditación de sus ciclos de estudios y la apertura de un proceso de averiguación de las condiciones de funcionamiento institucional.

¹²⁷ La acreditación visa la garantía del cumplimiento de los requisitos mínimos que conducen al reconocimiento oficial de los centros de educación superior y de sus ciclos de estudio.

¹²⁸ En el Preámbulo del Diploma se declara que con su publicación se termina el proceso legislativo sobre el tema de la garantía de la calidad de la educación superior del cual forman parte el Decreto-Lei nº 74/2006, del 24 de marzo (que aprobó el régimen jurídico de los grados y diplomas, y que estableció los principios globales de acreditación de las instituciones de educación superior y de sus ciclos de estudios); y la Lei nº 38/2007, del 16 de agosto (que aprobó el régimen jurídico de evaluación de la educación superior).

¹²⁹ La Agencia "... é uma fundação de direito privado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública, constituída por tempo indeterminado." (Decreto-Lei nº 369/2007, 8033).

En 17 de diciembre del 2008, por deliberación del Consejo de Curadores¹³⁰, se nombraron los miembros del Consejo de Administración¹³¹ de la *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*. La Agencia es independiente en el ejercicio de sus funciones.

De destacar también que en Marzo del 2008, el equipo de expertos de la OCDE que acompaña los cambios en la Educación Superior en Portugal publicó una Declaración en que subraya los progresos alcanzados destacando, entre otros, una más amplia participación de los estudiantes, el aumento de los CET (Cursos de Especialización Tecnológica), las distintas iniciativas destinadas a la promoción de la ciencia y de la investigación y una mayor responsabilidad de los centros de educación superior cuanto a la satisfacción de las necesidades de los estudiantes y a los objetivos sociales, económicos y industriales (a través de la participación de miembros externos a la Universidad en los órganos de gobierno). Igualmente refiere la existencia de una visión clara y de un liderazgo fuerte (OECD, 2008b, 1-2).

¹³⁰ El Consejo de Curadores fue nombrado en 23 de mayo del 2008, por el Consejo de Ministros, bajo propuesta del Ministro de la Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior. Del Consejo de Curadores de la *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior* forman parte los profesores José Joaquim Gomes Canotilho (presidente), Alfredo Jorge Silva, António de Almeida Costa, Irene Fonseca, y João Lobo Antunes.

¹³¹ El Consejo de Administración integra a los profesores Alberto Amaral (presidente), Jacinto Jorge Carvalhal e João Duarte Silva, y el Doutor Paulo Santiago.

CAPÍTULO IV – LAS BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA

1. Introducción a las bibliotecas universitarias en el contexto de la Educación Superior Europea

Al analizar las bibliotecas universitarias, en primer lugar, debemos definir el concepto que, de acuerdo con ODLIS, significa "A library or system established, administrated, and funded by a university to meet the information, research and curriculum needs of its students, faculty and staff." (Reitz, 199?). González Fdez-Villavicencio (2006) entiende que las bibliotecas universitarias se definen "... en cuanto a instituciones cuyo fin es satisfacer las necesidades de información de sus usuarios y en cuanto a servicios universitarios, por lo que satisfacen necesidades de información académica y sus usuarios conforman la comunidad universitaria." (p. 2).

A continuación, destacamos sus tres principios fundamentales en la misión de las bibliotecas universitarias: "Scholarly and government information is a public good and must be available free of marketing bias, commercial motives, and cost to the individual user. Libraries are responsible for creating innovative information systems for the dissemination and preservation of information and new knowledge regardless of format. The academic library is the intellectual commons for the community where people and ideas interact in both the real and virtual environments to expand learning and facilitate the creation of new knowledge." (Stoffle *et al.*, 2000, 895-896).

No obstante, debemos considerar el entorno en el cual se enmarcan, esto es, el entorno universitario y, después, la institución universitaria. En esta línea de pensamiento Wilson (2001) afirma que "The future of the academic library is inseparable from the future of the university, and we will be measured by how our university manages its knowledge. We will need to advance knowledge and educate students for a future we can't even begin to imagine." (p. 1). En este sentido, el mayor reto de gestión y de liderazgo a los que las bibliotecas y sus profesionales se enfrentan es el de descubrir cómo pueden participar en los procesos de producción y de gestión realizados en las Universidades, en cuanto socios (*partners*) estratégicos. Esto significa que las bibliotecas en la Universidad deben ser entendidas como unidades que contribuyen a la reputación de la propia

institución¹³² debiendo en consecuencia alinearse con su misión, participar en el desarrollo del currículo en todo aquello relacionado con las competencias en alfabetización informacional e integrar espacios y funciones destinadas al aprendizaje de los estudiantes (Weiner, 2009, 9).

El entorno universitario está marcado por el desarrollo de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, en el cual la información tiene valor económico, por el peso de las tecnologías de información y comunicación y por el fenómeno de la globalización. En esta Sociedad "Human intelligence is replacing physical capital as the chief factor of production: intellectual capital becomes the primary factor of growing..." (Ershova y Hohlov, 2002, 74)¹³³.

En conformidad con lo expuesto, la Biblioteca, en cuanto institución social, se enfrenta a un conjunto de desafíos "... como los relacionados con la gestión de la información digital, la adaptación de los servicios tradicionales a las nuevas necesidades, o los problemas que surgen entre el derecho de autor (...) y el derecho de los ciudadanos a acceder a esta información." (Orera Orera, 2005, 17). En la misma línea se enmarca el texto de la introducción a la 2ª edición de las *Normas y directrices para bibliotecas universitarias y científicas* (REBIUN, 1999) al referir "... los importantes cambios que se han venido produciendo en el mundo de la información desde finales de los 80 y que han acentuado la función de la Biblioteca como punto de acceso a la información, bien mediante recursos propios, bien mediante recursos accesibles a través de planes cooperativos, préstamo interbibliotecario y acceso a la información electrónica a través de las redes de telecomunicaciones." (p. 13). Además, los cambios en las TIC, investigación, docencia y aprendizaje han creado un entorno muy distinto a la misión de las bibliotecas universitarias (Troll, 2002; ACRL, 2007a). En cuanto organizaciones, las

¹³² En los Estados Unidos de América se realizó un estudio con el objetivo de "... examine the relationships between *U.S. News and World Report* institutional reputation rating and selected university performance indicators." (Weiner, 2009, 3). Es este sentido, se buscó identificar el papel de la biblioteca en la reputación de un conjunto de 247 Universidades que atribuyen PhD. Este fue el primer estudio desarrollado con este objetivo y, al final, se concluyó por la existencia de evidencias que comprueban la contribución de la biblioteca a la reputación de la Universidad (Weiner, 2009, 9).

¹³³ Estos autores consideran que, en el entorno del desarrollo de la Sociedad del Conocimiento podemos hacer las siguientes afirmaciones: "1. Information and knowledge form the basis for decision-making and action (...); 2. The quality of decisions is dependent upon the quality and quantity of information. Although there is abundant information, the quality of the information must be evaluated; 3. Access to information and knowledge results in an improvement in the Quality of Life, (...); 4. There will always be inequality in society. Whilst it may not be possible to eliminate inequality, society has a responsibility to strive to reduce it." (Ershova y Hohlov, 2002, 75).

bibliotecas universitarias necesitan flexibilidad organizacional, un mayor enfoque en el usuario (orientación al cliente), refuerzo (*empowerment*) de los miembros del equipo y de su satisfacción en el trabajo, mejora de los procesos de gestión, comunicación, coordinación y planificación (Wakashige y Asch, 2005, 200).

Los cambios en curso en el mundo de la información (penetración de las TIC, explosión de los contenidos de información digitales, proyectos de digitalización e Internet) implican transformaciones en la docencia y aprendizaje, comunicación académica y papel de los tradicionales servicios de información. Estos retos crean un entorno dinámico a que los bibliotecarios deben entender como una oportunidad. Así lo entienden algunos autores, de los cuales destacamos Stoffle (1996) para quien "...academic libraries have a unique window of opportunity to help shape the future of both the library and the institution and it is the library's educational and knowledge management roles that hold the keys to success in this new arena." (p. 4). La SCOUNL – Society of College, National and University Libraries¹³⁴, en 2004, revisó dos documentos (uno de 1998 y otro de 2001) relativos a la visión de la organización para las bibliotecas y servicios de información. Como resultado, publicó el documento *SCOUNL vision 2010* en el cual se identifican cuatro tendencias para el futuro de las bibliotecas: la personalización de los servicios¹³⁵, la colaboración¹³⁶, el uso flexible del espacio¹³⁷ y la gestión y competencias¹³⁸. En un documento publicado en 2009, la ACRL identifica tres ejes principales de desarrollo en el entorno actual: la economía y enseñanza superior¹³⁹,

¹³⁴ La SCOUNL es una organización con 174 miembros, bibliotecas y servicios de información de centros de enseñanza superior, en el Reino Unido e Irlanda. También la British Library y las Bibliotecas Nacionales de Irlanda, Escocia y Gales forman parte de SCOUNL así como los museos nacionales y otras organizaciones especializadas.

¹³⁵ Esta tendencia se ve facilitada con recurso a las TIC permitiendo una mayor gestión de las relaciones con los clientes (usuarios). Por otro lado, el suministro de servicios y productos se realizara de forma proativa motivo por el cual el recurso a las técnicas de gestión de relaciones con los usuarios son indispensables de cara a conocer mejor sus necesidades y deseos.

¹³⁶ Se trata de una colaboración entre varios servicios en una misma organización (bibliotecas y centros de informática, por ejemplo) y también entre servicios de distintas organizaciones, por ejemplo, a través del establecimiento de consorcios.

¹³⁷ El espacio físico y el espacio virtual de la biblioteca van asumir la misma importancia y el reto sera "... in providing a blended service where the virtual and the actual space are complementary, influenceb by the number and diversity of new technologies." (SCOUNL, 2004).

¹³⁸ Dado que las exigencias de rendición de cuentas por parte de las bibliotecas aumentarán también lo hará el reclutamiento de técnicos de biblioteca con competencias en dominios como finanzas y marketing. El incremento de inversiones para la biblioteca asumirá mayor importancia y, así las acciones de marketing de los servicios serán indispensables.

¹³⁹ Destacamos las siguientes cuestiones: "How can libraries creatively redesign functions and services to realize cost savings and support student success and faculty productivity? How will the work of librarians change? If we assume (...) that it is imperative to `redevelop the library as the

los estudiantes¹⁴⁰ y la tecnología¹⁴¹. Cada uno de estos ejes de desarrollo plantea cuestiones estratégicas a las Universidades y a sus bibliotecas entendiéndose en este documento que las mismas deben ser analizadas e impulsar a la acción de la parte de las bibliotecas universitarias.

Por otro lado, como servicios, las bibliotecas necesitan apoyar las políticas y las prácticas de las instituciones en que se enmarcan, motivo por el cual la comprensión de la evolución de la Educación Superior es indispensable para la evolución de la propia biblioteca. En esta línea se pronuncian Moscoso Castro (2006) Orera Orera (2007) para quién "La razón de ser de la biblioteca universitaria es servir de apoyo a la universidad en el desarrollo de sus funciones. Para que resulte eficaz, debe existir una integración entre ella y la misión, fines y objetivos de la universidad." (p. 335). Se trata de garantizar el futuro de la biblioteca universitaria través de un alineamiento de sus objetivos estratégicos con las exigencias del entorno en una época marcada por cambios rápidos y amplios.¹⁴² Las transformaciones a las que se ve sometida la Universidad para la creación del EEES hasta 2010, se traducen en nuevas funciones, en un papel más activo y en una mayor integración de la biblioteca en la Universidad (Troll, 2002, 1).

En este sentido, las exigencias de calidad y evaluación que se plantean a las Universidades (cuyos objetivos son la transmisión de la cultura, el ejercicio de la docencia y de la investigación científica, la socialización de sus estudiantes y el compromiso social) se extienden igualmente a sus bibliotecas y así poder recoger

primary informal learning space on campus', how can the library realize this vision through cost-sharing collaborations with other units on campus?" (ACRL, 2009, 5)

¹⁴⁰ En cuanto al eje de desarrollo estudiantes, destacamos las siguientes cuestiones: "How should libraries (...) be planning to support greater numbers of students with frozen or reduced staffing levels? Does the library have a role in helping students develop the more sophisticated skills (including transmedia navigation, networking, distributed cognition, simulation, etc) (...) necessary to success in the 21st century?" (ACRL, 2009, 7).

¹⁴¹ Las cuestiones destacadas son: "How will libraries create Web-based products and services that can compete with commercial products sold directly to students and faculty? Should libraries compete and collaborate in this arena? How can libraries develop a meaningful electronic presence as students shift away from static Web sites? How can libraries more effectively create awareness about their content so users can discover it?" (ACRL, 2009, 9).

¹⁴² A este propósito O'Connor y Au (2009) entienden que los gestores de las bibliotecas universitarias no deben atribuir ni demasiada ni poca importancia al impacto de las tendencias emergentes en sus bibliotecas puesto que ambas actitudes conducen a la inercia y al fracaso. Una de las metodologías apuntada como adecuada a la gestión de las bibliotecas es el abordaje de planificaciones por distintos escenarios entendido como "...essentially about examining the range of options which constantly are with each of us and establishing stories about how those differing options could possibly come to pass." (p. 58-59).

evidencias sobre cómo y en qué medida la biblioteca contribuye a facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.¹⁴³

Para Extreño (2007) la necesidad de evaluación, en particular, de las bibliotecas universitarias es consecuencia por un lado, de la integración en el EEES, entendida como el punto de partida para una autorreflexión sobre cual es la situación real en que actuamos y cómo podemos mejorarla, por otro, de la necesidad de ofrecer servicios de calidad para lograr una Universidad competitiva y, finalmente, de la necesidad de integración en la realidad social, cultural y educativa (p. 9). Además, la evaluación sirve para mejorar nuestro rendimiento y prestaciones y para aumentar la satisfacción de los usuarios a los que pretendemos ayudar (Extreño, 2007, 6).¹⁴⁴ También Troll (2002) analizaba las presiones que sufren los directores de las bibliotecas por parte de los directivos de la Universidad, para probar los impactos de las actividades desarrolladas por la biblioteca en el aprendizaje de los estudiantes (p. 100).¹⁴⁵

¹⁴³ Para Kuh y Gonyea (2003) son tres las tendencias que están en la base de esta realidad: "(1) unfettered asynchronous access to an exponentially expanding information base; (2) a shift in the focus of colleges and universities from teaching to learning; and (3) the expectation that all university functions and programs demonstrate their effectiveness." (p. 1)

¹⁴⁴ En España, la evaluación, en el ámbito de la ANECA, realizase en tres fases: autoevaluación ("Consiste en una reflexión profunda sobre la realidad de la unidad, en la que deben participar e implicarse responsables, personal y usuarios", evaluación externa (realizada por expertos externos a la institución, el llamado Comité Externo, nombrados por la ANECA y su "... misión es servir de ayuda a la unidad evaluada para mejorar a través de un estudio documental y de una visita exhaustiva al Centro") y informe final (preparado por el Comité Externo, de que deben constar "... el plan de mejoras de la unidad, en el que se relacionarán las acciones de mejora detectadas en las fases de autoevaluación y evaluación externa, y se determinarán las tareas a realizar para la consecución de las mismas, así como los responsables, los recursos implicados y los plazos para su implantación)." (Extreño, 2007, 8-9). La evaluación es realizada con recurso a un guía construido de acuerdo con el modelo EFQM estando establecido un conjunto de criterios (9) en que debe centrarse el proceso. Estos criterios son liderazgo, política y estrategia, gestión del personal, alianzas y recursos, procesos, resultados en sus usuarios, resultados en el personal del servicio evaluado, resultados en la sociedad y resultados clave (Extreño, 2007, 7-8). En Portugal, como hemos antes mencionado, fue recientemente creada la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior que es responsable por la evaluación y acreditación de los centros y sus ciclos de estudios, dependiendo la acreditación de los resultados del proceso de evaluación (Decreto-Lei nº 369/2007, 8032). En el Documento de creación de la Agência no existe ninguna referencia específica a la evaluación de las bibliotecas universitarias pero, creemos que, al evaluar los centros de enseñanza superior también las bibliotecas universitarias serán evaluadas. Sin embargo, algunas bibliotecas universitarias, en la última década, han desarrollado procedimientos de calidad de acuerdo con las series 9000 de ISO.

¹⁴⁵ Un entorno marcado por la competición, por restricciones financieras y por la necesidad de rendir cuentas implica, por parte de las bibliotecas universitarias y de sus profesionales, unas prácticas permanentes de evaluación con el objetivo de comprender los usuarios y poner a disposición los servicios, espacios y colecciones que mejor satisfagan sus necesidades. Por este motivo, Nardini (2001) entiende que "Without good assessment, libraries could lose touch with users' desires and needs and even become irrelevant."

Las restricciones financieras que se plantean a las Universidades repercuten en las actividades de las bibliotecas. A pesar de que, frecuentemente, son muchos los países cuyos documentos oficiales consideran a la biblioteca el corazón de la Universidad, es cierto también que, en tiempos de dificultades económicas, son los presupuestos de aquellas los primeros en sufrir recortes. Por otro lado, cada vez son más los llamamientos a que estos servicios se organicen de una forma más eficaz para rentabilizar los recursos de que disponen. Esto sin obviar que la biblioteca no siempre recibe la importancia que merece, motivo por el cual nos parece adecuada la afirmación de Jordan (1998) de que "A notable example is the treatment of 'support services', frequently viewed negatively as 'non-teaching' or 'non-academic' elements rather than integral parts of the academic enterprise." (p. 28). En el mismo sentido debemos entender la afirmación de Orera Orera (2007) "... una de las debilidades que presentan algunas bibliotecas es la falta de integración real en la universidad a la que pertenecen, extremo relacionado con el escaso peso que ejercen dentro de la institución." (p. 335). También Owusu-Ansah (2007) refiere la ausencia de una incorporación completa de la biblioteca en las actividades de educación/formación destinadas a los estudiantes a través de la oferta de cursos con atribución de créditos así como la consecuente ausencia de visibilidad en los profesores. Ello se debe a que la atribución de créditos atrae la atención de los estudiantes, profesores y administradores y constituye un indicador clave sobre lo que la Universidad entiende como esencial para la formación de sus estudiantes (p. 415-417).

De cualquier modo, y como contrapunto, son frecuentes las referencias a la biblioteca universitaria como "corazón" de la universidad siendo incluso considerada la manifestación física de los valores académicos (Goetzfridt, 1993, 27; Kotter, 1999, 295; Kempcke, 2002, 543; Kuh y Gonyea, 2003, 1; Weiner, 2009, 4).

Las universidades se enfrentan hoy a varios desafíos a los que responde a través de la introducción de cambios en su organización, en la estructura de los *currícula*, en la divulgación de los resultados obtenidos, en la relación con la sociedad en general y, en particular, en la relación con las empresas y la industria.

Hay que tener en cuenta que las universidades no existen únicamente para servir a los intereses profesionales de los profesores a pesar de su importancia en términos cualitativos para la formación de los estudiantes. También se deben desarrollar actividades de investigación fundamentales para la carrera de los profesores, pero sin olvidar que debe revertir en la formación del estudiante. Estas actividades también han de servir a los intereses de otros profesionales como, por ejemplo, bibliotecarios y técnicos de biblioteca, puesto que su/nuestro trabajo es

igualmente decisivo para el éxito académico (y no sólo) de los estudiantes. Esta afirmación significa que la misión de la Universidad debe estar centrada no sólo en la transmisión de conocimiento sino también en su producción a través de la investigación, para beneficiar también a los estudiantes. Por esta razón, para Shumaker (2003) "A dropout represents perhaps the inability of a student to cope with university-level work, but it also represents a failure of the institution and the educational system – as well as a lost opportunity to add value to a life and to our society." (p. 4). Por este motivo, a las bibliotecas universitarias se les plantea un reto muy importante que es el de proporcionar oportunidades de aprendizaje, en el dominio de la alfabetización informacional que permitan a los estudiantes alcanzar una comprensión, vocabularios y competencias básicos para prepararlos al acceso a las bibliotecas y a la información marcado por la confianza, en su trayecto académico así como en su actividad profesional. Sin embargo, es importante destacar que la biblioteca universitaria también está abierta al ciudadano permitiéndole informarse sobre los temas de su interés así como a las empresas y organizaciones que buscan la información necesaria para mejorar su productividad y competitividad. Esto significa que la Universidad también puede acercarse a las empresas a través de su biblioteca universitaria y de sus productos y servicios.

Como hemos mencionado en el Capítulo II, los sistemas de educación superior están sometidos a profundos cambios los cuales son necesarios, según Roes (2001) "...because of ever growing pressure in the school systems themselves, partly because society itself is changing into one in which knowledge work becomes ever more important, and partly because of the very information and communication technologies which are transforming our economies." (p. 1)¹⁴⁶.

El Proceso de Bolonia, como hemos señalado, se asienta en cuatro ideas clave: el crédito europeo (que se relaciona con los conceptos de reconocimiento, acumulación y movilidad, así como con una nueva forma de entender el proceso de transmisión y adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas destacándose la idea del aprendizaje permanente y autónomo); la estructura del aprendizaje en tres niveles (en que el grado capacita para una primera entrada en el mundo laboral y el postgrado posibilita la actualización de conocimientos, la orientación y

¹⁴⁶ Para Bazillion (2001) la edición electrónica y las redes digitales equivalen, en nuestra época, a la prensa impresa lo que gana credibilidad a través de la convergencia de los siguientes desarrollos en la educación superior: "the advent of Web-enhanced teaching and learning...; the emergente of librarians as information-technology educators; basic alterations to the fabric and internal geography of academic libraries constructed within the past decade; and the adoption (...) of universal computer-access programs, whether through laptops leasing or by other means." (p. 51).

especialización profesional o la formación y capacitación en la actividad investigadora); el suplemento al diploma (para facilitar el reconocimiento de los conocimientos y habilidades del portador facilitando así su empleo o la continuación de su aprendizaje en otras instituciones de educación superior); la calidad. En este sentido, Moscoso Castro (2006) considera que "Se trata (...) de un nuevo modelo educativo en el que los conceptos de empleo y movilidad se estructuran en torno a términos como crédito europeo, Grado/máster/doctorado, suplemento europeo al título y calidad." (p. 10).

Para Adell (2005) la pedagogía de Bolonia se asienta en el aprendizaje más que en la enseñanza, en los estudiantes más que en los profesores, en la sociedad más que en la Universidad, en las destrezas y no sólo en los conocimientos, en el trabajo del estudiante más que en las clases magistrales y en el aprendizaje a lo largo de la vida más que en el enciclopedismo inicial.

La formación universitaria centrada en el desarrollo de competencias¹⁴⁷ (entendidas como conocimientos, actitudes y habilidades) y no en la adquisición y acumulación de conocimientos disciplinares especializados se entiende ahora como fundamental para el recorrido académico, profesional y personal. El interés por el desarrollo de competencias es una respuesta a los nuevos retos económicos y sociales planteados por la Sociedad del Conocimiento en que las TIC originan una nueva estructura social y un nuevo modelo de sociedad. Las competencias relacionadas con el manejo de las TIC y con la gestión de grandes volúmenes de información son imprescindibles para que los estudiantes de la enseñanza superior puedan cumplir su recorrido académico con éxito.¹⁴⁸

¹⁴⁷ Ceitil (2006) identifica cuatro perspectivas principales en el concepto de competencia: "As competências como atribuições; As competências como qualificações; As competências como traços ou características pessoais; As competências como comportamentos e acções." (p. 24) En los casos primero y segundo, se consideran como elementos extra-personales y como atributos; En el tercer, son consideradas como características intra-personales y definidas como capacidades; En el último, como fenómenos inter-personales y definidas como resultados del desempeño o modalidades de acción (p. 24).

¹⁴⁸ El impacto de las TIC se ha manifestado en distintos dominios y en distintas profesiones. Apostle y Raymond (1987) consideran que "This is especially true for the library profession where the impact of these technologies has been felt in day-to-day internal library operations, in interlibrary network arrangements, in content of education for librarianship and, finally, in the profession's self-perception." (p. 18). Snavely y Cooper (1997a) entienden que los bibliotecarios participan de una tendencia que reconoce la necesidad de garantizar que los estudiantes y graduados son capaces, de forma autónoma e independiente, de reconocer e identificar sus necesidades de información, buscar la información que necesitan, evaluarla y utilizarla a lo largo de su vida. Otra tendencia en la que participan los bibliotecarios tiene que ver con la necesidad de formación en la utilización de información en distintos soportes, destacando los electrónicos (p. 10).

Estos elementos son los mismos que orientan la construcción del EEES y que impactan en el modelo de universidad que hemos tenido. Así, la renovación pedagógica que se impone exige "...a las universidades articular políticas y estrategias que respondan a las nuevas exigencias de calidad educativa. El nuevo modelo educativo ha de garantizar, además, la formación de personas 'empleables' y 'movibles'." (Moscoso Castro, 2006, 14).

En este sentido, el entorno de aprendizaje que es necesario construir debe poseer las siguientes características:

- "being student-centered
- being interactive and dynamic
- enabling group work on real world problems
- enabling students to determine their own learning routes
- emphasizing competencies like information literacy to support lifelong learning." (Roes, 2001, 3).

Estos cambios repercuten en la actividad de los profesores y de los estudiantes. Para los primeros, la actividad docente ha de centrarse en el aprendizaje buscando saber lo que los estudiantes necesitan aprender y cómo deben aprender. Se trata de garantizar que sean personas empleables y movibles por lo que necesitan conocimientos y habilidades técnicas y sociales (capacidad para trabajar en equipo, capacidad para fijarse metas y objetivos, entre otras). Así, el modelo educativo propuesto por Bolonia se asienta en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, centrándose en el aprendizaje de los estudiantes y no en la docencia de los profesores. Por este motivo, "Desde el punto de vista del profesorado, esta nueva unidad de medida conlleva desterrar la mal llamada 'carga docente', para sustituirla por lo que se podría considerar 'actividad académica', que engloba no sólo las horas lectivas, sino también el tiempo dedicado a organizar, orientar y supervisar el trabajo de sus alumnos, así como a la preparación de exámenes y materiales didácticos que sirvan de guía en el aprendizaje." (Moscoso Castro, 2003, 5).

En este sentido, los profesores deben entender la biblioteca como un espacio de producción de materiales en distintos soportes con el objetivo de formar y mejorar las competencias de los estudiantes. Más detalladamente, y según Domínguez Aroca (2005) el profesor necesita y la biblioteca le ayuda a "Acceder a las fuentes y recursos que almacenan el conocimiento y a formarse en su uso, (...); Manejar y adquirir competencias para utilizar los nuevos recursos tecnológicos (...); Identificar, seleccionar, evaluar y organizar los recursos informativos pertinentes

orientando al estudiante en sus trabajos de aprendizaje, al profesor en su labor docente y al investigador en su labor investigadora; Acceder y recuperar de forma fácil y pertinente recursos de información que la Biblioteca deberá ofrecerle al menor coste y con mayor calidad (...)." (p. 11-12). La misma idea es defendida por López Gijón *et al.* (2006) al considerar que "El nuevo modelo docente debe pasar de la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno, conllevará un uso intensivo de TICs y la biblioteca universitaria será un elemento clave para desarrollar una docencia basada en el aprendizaje en la red." (p. 66).

Para los estudiantes la cuestión se centra en aprender a aprender, en un modelo que les exige mayor autonomía, que gestionen su propio proceso educativo y que los debe capacitar en la adquisición de estrategias e instrumentos que les permitan seguir aprendiendo, de forma que puedan mantener actualizados sus conocimientos y, así, ser susceptibles de empleabilidad y movilidad.

Para las bibliotecas universitarias, estar centrado en los estudiantes significa construir un espacio virtual de información más allá del espacio físico al cual los estudiantes puedan acceder y encontrar recursos de información con calidad controlada por la propia biblioteca. Significa constituirse como un centro de aprendizaje activo. Por otro lado, las necesidades de información y cómo se utiliza por los estudiantes se alteran con el paso del tiempo, por lo que es indispensable que la biblioteca acompañe esta mutación y, siempre que sea posible, la anticipe. En el nuevo entorno educativo el estudiante necesita utilizar las TIC para identificar, acceder y seleccionar la información más adecuada a sus tareas; debe estar capacitado para evaluar e incorporar la información recuperada; necesita formación de tutores, bibliotecarios, informáticos y autoformación (para utilizar las herramientas, para evaluar su utilidad, para cumplir una tarea específica); necesita de espacios físicos y virtuales; horarios amplios; y, sobre todo, desarrollar un trabajo autónomo.

Lo mismo ocurre con profesores e investigadores a los que la biblioteca universitaria debe responder incluso porque "Increased research productivity and quality as a major goal of universities requires that faculty have access to research materials as quickly as possible in an environment of limited resources." (Shumaker, 2003, 4).

Cuadro 2 Diferencias entre la enseñanza tradicional y el aprendizaje en el EEES

| ENSEÑANZA TRADICIONAL | APRENDIZAJE - EEES |
|---|--|
| Centrada en el profesor Unidireccional (profesor-estudiante) Centrada en la enseñanza El profesor enseña Aprendizaje individual Enseñanza presencial Incorpora muy poca tecnología Adquisición de contenidos El conocimiento está localizado Dura un tiempo De la teoría a la práctica Aprendizaje en aula | Centrada en el trabajo del estudiante Multidireccional Centrada en el aprendizaje El estudiante construye el conocimiento Aprendizaje colectivo Presencial y no-presencial Apoyada en las TICs Construcción de significados El conocimiento está disperso Aprendizaje a lo largo de la vida De la práctica a la teoría Aprendizaje en red |

Fuente: López Gijón *et al.*, 2006, 63.

Existen presiones públicas para que las Universidades rindan cuentas sobre las actividades que desarrollan y para que la inversión realizada a través de fondos públicos revierta a la sociedad. Los valores académicos rigen la actuación de la Universidad "... but we cannot ignore our responsibility for improving the lives of those around us, especially our students, but certainly also the citizens whose resources support us." (Shumaker, 2003, 2). En este sentido, la Universidad está obligada a demostrar la relevancia social, económica y cultural de los proyectos y actividades que desarrolla.

La biblioteca necesita estar pertrechada de los instrumentos adecuados que le permitan proporcionar evidencias del impacto de sus proyectos y servicios en la comunidad académica, por ejemplo, en el éxito académico de los estudiantes. Y es indispensable que los objetivos de la biblioteca transcurran paralelos a objetivos estratégicos de la Universidad de forma que su actuación contribuya a la concretización de estos últimos.

El desarrollo del modelo educativo de Bolonia sitúa a las bibliotecas universitarias en una posición muy favorable. Su misión principal siempre fue organizar y representar el conocimiento que se expresa y se difunde en forma de información registrada, con independencia del soporte material y de su local de depósito. Para ello utiliza métodos y técnicas que permiten producir los instrumentos que facilitan la localización y el acceso a las fuentes que almacenan el conocimiento. Por tanto, están en una posición privilegiada para apoyar la producción y divulgación de nuevo conocimiento ya que trabajan con información que es la precursora del conocimiento. En consecuencia, apoyan el aprendizaje a lo largo de la vida, influyen en el aprendizaje y el pensamiento crítico e impactan en el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, como refiere Moscoso Castro (2006) "... es claro que su posición estratégica no es suficiente. Es necesario impulsar un nuevo modelo que debe tomar como referente fundamental, el nuevo modelo docente, así como su misión de administradoras de los recursos que permiten acceder al conocimiento, transmitirlo y producirlo. En el proceso de convergencia europea, la misión de la biblioteca universitaria trasciende los límites de lo que ha venido siendo su función tradicional, soporte de la docencia y la investigación, y entra en juego un tercer elemento, el aprendizaje, que es el centro del nuevo modelo de universidad." (p. 7).

Para Bazillion (2001) la biblioteca universitaria añade valor al proceso educativo de distintas formas: "... broadening and improving access to electronic information sources; providing special facilities and equipment such as high-end workstations and interactive TV connections; assisting faculty in integrating technology into their teaching and research activities; maintaining a high level of staff expertise concerning developing information systems; helping students distinguish between Web-surfing and electronic research, and; providing an atmosphere in which technology enhances education." (p. 54). Así, a la biblioteca universitaria (transformada en espacio físico y virtual con recursos para la información y la formación) y a sus profesionales se les encomiendan nuevos roles de los cuales destacamos la gestión de un conjunto integrado de recursos y servicios de apoyo a la docencia y al aprendizaje y el apoyo para la creación, gestión y distribución de materiales formativos de la propia universidad.

Sería importante destacar que también en 2001, una *Task Force* de la ACRL promovió un debate a través de un *Webcast* con el objetivo de identificar los grandes temas a los que las bibliotecas universitarias y sus responsables necesitan dedicar atención en los años siguientes. Las 300 respuestas recibidas fueron analizadas y se identificaron los siguientes temas: a) reclutamiento, formación y retención de los bibliotecarios; b) rol de la biblioteca en la misión de la Universidad; c) impacto de las tecnologías de información en los servicios de la biblioteca; d) creación, control y preservación de recursos electrónicos; e) caos en la comunicación académica; f) apoyo a nuevos usuarios; g) financiación de la Educación Superior.

Lewis (2007) refiere un modelo de desarrollo futuro de la biblioteca universitaria que se asienta en lo siguiente: las bibliotecas son medios y no fines en la medida que actúan como un mecanismo para hacer accesible el conocimiento en las comunidades y organizaciones; las bibliotecas enfrentan a un conjunto de tecnologías que provocan cambios en su modo de trabajar; se necesitan cambios

profundos en las prácticas desarrolladas en las bibliotecas para enfrentar al cambio; el momento actual constituye una oportunidad en la medida que la cultura académica es receptiva a las bibliotecas y a sus profesionales (p. 2-3). El mismo autor entiende que para garantizar un rol activo para la biblioteca deben desarrollarse cinco ejes estratégicos: migrar de los recursos impresos a los digitales; disminuir el volumen de los recursos impresos permitiendo ganar espacios en la biblioteca para otros fines; desarrollar los espacios de estudio existentes en la biblioteca en el sentido de crear los *information o academic commons*; reposicionar los instrumentos, recursos y conocimiento especializado existentes en la biblioteca¹⁴⁹; migrar de los recursos adquiridos a los contenidos internos (acceso libre) (p. 4-10). Esto significa que la biblioteca debe asumirse y ser asumida en la Universidad como un centro de conocimiento y de aprendizaje en la medida en que "...is the intellectual commons for the community where people and ideas interact in both the real and virtual environments to expand learning and facilitate the creation of knowledge." (ARL, 1999, 3).¹⁵⁰

Wilson (2001) considera que existen cuatro áreas de gran importancia para construir la biblioteca universitaria del futuro: la comunicación académica, las bibliotecas digitales, la alfabetización informacional y la colaboración (p. 1). Cada uno de estos dominios será analizado con más detalle en los apartados siguientes.

¹⁴⁹ Esto implica, por un lado, que las bibliotecas deben introducir sus recursos y conocimientos en los sistemas e instrumentos que los estudiantes y los profesores utilizan y, por otro, que deben reposicionarse las interacciones personales para que ocurran en los momentos más complejos y difíciles. Los medios tradicionales para el trabajo de referencia (presencial, *mail* y *chat*) no son suficientes debiendo desarrollarse tutoriales y promover la participación de los bibliotecarios en las clases (p. 9-10).

¹⁵⁰ En 1999, durante el *ARL/OCLC Strategic Issues Forum* (Colorado), un Grupo de Trabajo de Directores de bibliotecas universitarias americanas redactó el documento *Keystone Principles* en el cual se presentaron los tres campos que necesitan acción urgente: a) acceso a la información como un bien público, esto es, "Scholarly and government information is a 'public good' and must be available free of marketing bias, commercial motives, and cost to the individual user." (ARL, 1999, 2); b) necesidad de desarrollo de sistemas de información por las bibliotecas universitarias, ésto es, "Libraries are responsible for creating innovative information systems for the dissemination and preservation of information and new knowledge regardless of format." (ARL, 1999, 2); c) afirmar la idea de la biblioteca como un lugar para el aprendizaje y la compartición de conocimiento, esto es, "The academic library is the intellectual commons for the community where people and ideas interact in both the real and virtual environments to expand learning and facilitate the creation of new knowledge." (ARL, 1999, 3).

2. La biblioteca en la Universidad

Las bibliotecas universitarias tienen orígenes y características muy distintas. Sus misiones, intenciones y objetivos se expresan de formas muy variadas. Sin embargo, imparten los mismos – o muy semejantes – propósitos y ofrecen sus servicios a través de las mismas o de similares funciones. En cuanto organizaciones, las bibliotecas universitarias deben conocer el mercado en que operan y estructurar sus servicios de acuerdo con las necesidades de sus destinatarios. En una época marcada por la explosión de los recursos electrónicos de información y por cambios constantes en varios dominios cuyos impactos se hacen sentir en las Universidades y en sus bibliotecas, ese conocimiento ha de ser prospectivo y la forma de actuación proactiva. Por este motivo, es importante reflexionar sobre lo que es una biblioteca universitaria en el siglo XXI tomando en consideración las tendencias y las influencias que modelan las bibliotecas en nuestros días.

En este análisis, se debe atribuir una importancia particular a las TIC porque estas han cambiando los tres ejes en los cuales se asientan las profesiones de la información: los contenidos de la información, esto es, los documentos (*information containers*), los medios por los cuales pueden ser comunicados (la transmisión digital de información) y los instrumentos utilizados para su gestión (de los catálogos, entendidos como bases de datos de metadatos utilizados para acceder a los documentos, pasamos al acceso en texto completo).¹⁵¹ En este sentido, nos enfrentamos con lo que se denomina biblioteca híbrida que, para algunos autores, constituye una etapa de transición hacia una biblioteca totalmente digital (Orera Orera, 2007, 330). La biblioteca híbrida es "... la suma de los elementos tradicionales de la biblioteca con otros nuevos que derivan de la importancia de la información digital, de las nuevas tecnologías y de la telemática. Es una entidad mixta donde conviven documentos tradicionales con información digital y servicios que se dan en sus dependencias físicas con otros que se ofrecen a través de Internet." (Orera Orera, 2007, 330). Esta biblioteca¹⁵² ofrece un servicio integrado

¹⁵¹ Butcher (1999) afirma que dos tendencias orientan a los cambios en las bibliotecas universitarias: los presupuestos (que disminuyen) y los avances en las TIC (p. 350). Cuanto a las TIC, también Stoffle (1996) destaca su relevancia como medios de transformación que los bibliotecarios deben utilizar para alcanzar sus objetivos (p. 2) "...having an increasing effect on educational content, programs, and structures" motivo por el cual habla de universidades virtuales (*virtual universities*) (p. 3).

¹⁵² La biblioteca híbrida permite a los usuarios la elección de acceso físico o virtual, la elección de suministro impreso o electrónico, mejora la indización y el control, incluyendo la habilidad de

de información a los usuarios, facilitando el acceso a la documentación física y a la información electrónica y difundiendo la información tanto en la forma impresa tradicional como en la electrónica (Winkworth, 2001, 139). El papel fundamental de la biblioteca como medio de acceso de la comunidad al registro del conocimiento no ha cambiado, pero si lo han hecho las expectativas de nuestros usuarios.

Cuando actualmente pensamos en biblioteca universitaria el concepto se amplía, incluyendo la información en todos los soportes (entendidos como objetos de información) y las personas (usuarios, clientes, lectores). "Ya se perciben señales de cambio producidos por la poderosa combinación de los ordenadores y las telecomunicaciones, por medio de las cuales esa información puede transmitirse a cualquiera y a cualquier lugar." (Thompson y Carr, 1995, 27). Lo que importa es el uso que las personas hacen de esos objetos de información.

Un concepto fundamental en las bibliotecas es el de "necesidad" considerada frecuentemente en términos de satisfacción de necesidades de información.¹⁵³ Este concepto puede definirse "... como la sensación de carencia de algo."¹⁵⁴ En última instancia, todos los proyectos y actividades desarrollados en las bibliotecas universitarias persiguen satisfacer o responder a necesidades de información de los usuarios, idea que permite centrar la actuación de la biblioteca en el usuario quien la confiere sentido y significado. Sin embargo, esta afirmación nos plantea el problema de saber a quien compete definir las necesidades de información de los usuarios. El hecho es que, frecuentemente, los usuarios tienen dificultad en enunciar exactamente aquello que necesitan y los bibliotecarios también tienen dificultad en desempeñar su papel de mediadores o intermediarios, distanciándose así de aquellos que, en teoría, pretenden ayudar. Por esta razón Jordan (1998) considera que "Cynics might add that some professionals produce tools which only they can understand, and demystification is needed to make tools more user-friendly." (p. 33).

La expansión y la diversificación de la Educación Superior, anteriormente mencionadas, resultan, por un lado, de una exigencia social y, por otro, de una

indizar textos completos, recrea la biblioteca de la comunidad en términos del siglo XXI y ajusta los servicios a los grupos de clientes (Winkworth, 2001, 142).

¹⁵³ Para realizar estudios de usuarios es necesario tener en cuenta, además del concepto de necesidad, otros conceptos implicados en este tipo de estudios: el propio concepto de información, el concepto de conocimiento, el concepto de deseo de información (la forma que tiene el usuario de expresar su voluntad de satisfacer una necesidad), el concepto de demanda de información (la formulación expresa de un deseo) y el concepto de uso de la información (aquello que un individuo aplica efectivamente a algo inmediato y concreto) (Sanz Casado, 1994, 20-28).

¹⁵⁴ Para Sanz Casado (1994) en el concepto de necesidad "... se encuentran implicadas valoraciones muy personales, pues, lo que para uno es una información importante, para otro puede ser irrelevante." (p. 24).

voluntad clara de los poderes públicos (a nivel de la Unión Europea y de cada Estado-miembro). Por esta razón, las bibliotecas universitarias desarrollan su acción procurando servir a una comunidad universitaria compuesta por profesores, investigadores y estudiantes, estando éstos últimos lejos de constituir un grupo homogéneo, en términos de edad y de disponibilidad de horario para estudiar. Así, por detrás de la identidad de un estatuto – ser estudiante – encontramos situaciones cada vez más distintas.

Otro tema a destacar es la utilización del espacio físico de la biblioteca que, por parte de los profesores e investigadores, esta disminuyendo y por parte de los estudiantes está cambiando ya que el uso de los tradicionales puestos de lectura decae mientras que la demanda de acceso a las tecnologías de información aumenta (Winkworth, 2001, 148) puesto que permite el acceso a la biblioteca a partir de los hogares o de los despachos. Sin embargo Ashcroft (2009) entiende que varios estudios "... demonstrate the continuing need for a physical place which plays a vital role in the informal gathering of community members." (p. 1)¹⁵⁵

Además de la acogida de estudiantes provenientes de otros países (por ejemplo, al abrigo del Programa ERASMUS) la Universidad recibe hoy, cada vez más, estudiantes en *part-time*, esto es, estudiantes que trabajan y que están presionados por las exigencias que les plantean el empleo, la escuela y por la propia familia. Son estudiantes que necesitan un apoyo distinto por parte de los varios órganos de la Universidad, sobre todo, de la biblioteca a través, por ejemplo, de la ampliación del horario y de la disponibilidad de servicios *online* que eviten a los estudiantes ubicarse en el espacio físico. Sin embargo, en cuanto a la ampliación de horarios, existen evidencias de que acaba por ser aprovechado esencialmente por los estudiantes a tiempo completo y no por los estudiantes que

¹⁵⁵ Actualmente está abierto un debate sobre el espacio físico de la biblioteca en cual no vamos a detenernos pues que no es el objeto de nuestra investigación. Sin embargo, nos parece interesante hacer referencia a los conceptos de *social academic library* y de *communal academic library* (Gayton, 2008, 60). El primer, "...envisions a library in which students and faculty collaborate and communicate with each other in the creation of new knowledge" en cuanto "...communal activity in academic libraries is a solitary activity: it is studious, contemplative, and quiet." (Gayton, 2008, 60). En este debate se entiende que la *social academic library* esta destruyendo lo que es más valorado en las bibliotecas universitarias, esto es, el silencio, el estudio profundizado de los temas. También Butcher (1999) se había pronunciado sobre este tema afirmando que continua existiendo la necesidad de espacios tranquilos donde los estudiantes puedan pensar y organizar sus ideas y que las bibliotecas están vivas en la medida que los estudiantes y los profesores "...continue to value libraries for their sense of place as much as for the information they house."(p. 353). También Ashcroft (2009) se pronuncia en la misma línea cuando entiende la biblioteca como un lugar "... to bring community together, a place to welcome newcomers, a place to find individuals similar to oneself, a place for community diversity, a place for fun and entertainment and a place for intellectual discussions." (p. 3).

trabajan, hecho que podría explicarse por las exigencias de tiempo en términos familiares (Jordan, 1998, 68).

Estos estudiantes pasan menos tiempo en la Universidad que los estudiantes a tiempo completo por lo que su inserción se vuelve más difícil, y ello se refleja en la relación que establecen con la propia biblioteca. Por otro lado, el hecho de que el número de estudiantes ha aumentado significa menor disponibilidad de tiempo por parte de los profesores para atenderlos "This, combined with the fact that students sometimes found it difficult to approach their personal tutors, means students turn to support staff for help and information. Library staff are among the most accessible of support staff." (Jordan, 1998, 65).

Para corresponder a las necesidades planteadas por esta tipología de usuario los bibliotecarios, además de necesitar adaptar parte de los servicios existentes, deberán promover el desarrollo de otros nuevos. En la actualidad, cuando se dirigen a la biblioteca, los estudiantes, además de buscar información, necesitan acceder al lugar de los cursos en los que están matriculados, enviar mails a los profesores, hablar con otros estudiantes, utilizar un procesador de texto o un paquete de *software* estadístico. Las bibliotecas universitarias deben responder a las necesidades de información de los estudiantes de educación a distancia. En este campo, las tecnologías de información y comunicación constituyen auxiliares muy poderosos. Para que estos alumnos se encuentren en situación de igualdad con relación a los demás, deben tener asegurado el acceso a los recursos de información de que necesitan para proseguir sus estudios. Por tanto, habrá que tener en cuenta la disponibilidad de recursos de información *online* así como el préstamo interbibliotecario.

El papel de la biblioteca se puede analizar desde distintas perspectivas. La perspectiva tradicional es la del desarrollo y gestión de colecciones siendo la biblioteca esencialmente un repositorio de recursos de información muy variados que muchos asocian a la idea de depósito (almacenamiento de colecciones). Sin embargo, esta corriente ha perdido peso prevaleciendo hoy la perspectiva del acceso y de la utilización de las colecciones, motivo por el cual se considera que la función primordial de una biblioteca universitaria es facilitar el estudio y la investigación por parte de los miembros de la propia institución (acceso a la información).

Si ampliarnos esta vertiente de análisis a las personas, el universo de usuarios es hoy mucho más heterogéneo pues, además de aquellos que podemos considerar como los usuarios habituales o internos (estudiantes, profesores e investigadores de la institución), es obligatorio considerar a los estudiantes a

distancia, a todos aquellos que frecuentan la Universidad por períodos cortos de tiempo (Cursos de Verano), a miembros de otras Universidades y comunidad en general, entendidos como usuarios externos. Las orientaciones comunitarias y las políticas nacionales que promueven la educación permanente y a lo largo de la vida contribuyen, de forma decisiva, al ingreso, en la Universidad de nuevos públicos.

En esta línea de pensamiento, nos parece adecuado afirmar que la llegada a la Universidad de nuevos y más diversificados públicos está en el origen de muchos de los cambios que las bibliotecas universitarias han introducido en su funcionamiento, desde la ampliación del horario hasta la creación de servicios que lleven los recursos de información al usuario, independientemente de su localización física. En este sentido, en una biblioteca universitaria la calidad depende crecientemente del suministro flexible de servicios, en tiempo y lugar.

Por otro lado, la expansión de la educación superior, su masificación, "... significó también que algunos estudiantes fueron extraídos de una clase social 'poco propicia a la lectura y al estudio' y que los nuevos métodos de enseñanza tuvieron que diseñarse para atender a sus necesidades." (Thompson y Carr, 1995, 30). De forma muy clara, la biblioteca, a través de las actividades desarrolladas, debe contribuir a consolidar metodologías menos centradas en los procesos de enseñanza y más centradas en los procesos de aprendizaje, en los cuales el profesor se convierte esencialmente en tutor, y en que el estudiante debe desarrollar estrategias de estudio individual, de búsqueda personal del conocimiento y del saber. Para ello, la biblioteca debe apoyar a la Universidad en la tarea que sobre ella recae de formar al estudiante para que se forme a sí mismo en el sentido de ayudar el estudiante a aprender a aprender.

En este sentido, la biblioteca funciona como un "puente" entre usuarios e información constituyendo una de las principales preocupaciones el establecimiento de enlaces entre aquellos y los recursos de información, pudiendo éstos no existir físicamente en la biblioteca pero cuya localización y acceso debe garantizarse. Esta idea es central en una época marcada por el crecimiento exponencial de los recursos electrónicos de información.

La comunidad universitaria, según la frecuencia con que utiliza la biblioteca, puede dividirse en "practicantes regulares" (los que utilizan la biblioteca regularmente), "practicantes ocasionales" (los que la frecuentan de vez en cuando) y los "no-practicantes" (aquellos que no la utilizan nunca) (Renoult, 1994, 121).

Sin embargo, no podemos olvidar que la modificación en los comportamientos de búsqueda de información afecta a estas tipologías más "simples". Según un estudio realizado por OCLC (2005), a nivel mundial y con usuarios de bibliotecas, la

primera idea en que éstos piensan cuando se habla de bibliotecas es en los libros (69%)¹⁵⁶, seguido por el edificio, el espacio (13%), la información (8%), los materiales (3%), el entretenimiento (3%) y la referencia (1%).

El predominio de Internet y de los recursos digitales y su indispensabilidad para los usuarios (en contexto de enseñanza, de aprendizaje y de investigación) obliga a las bibliotecas universitarias y sus profesionales a crear un conjunto de servicios que González Fdez-Villavicencio (2005) identifica: "... seleccionan recursos y gestionan licencias, crean metadatos, ofrecen servicios virtuales de referencia, enseñan alfabetización informacional, recogen y digitalizan materiales de archivo, mantienen repositorios institucionales y ofrecen espacios de aprendizaje." (p. 11).

Cuadro 3 Diferencias entre la biblioteca tradicional y la biblioteca en el EEES

| BIBLIOTECA TRADICIONAL | BIBLIOTECA - EEES |
|------------------------------------|---|
| Puesto de lectura | Puesto de trabajo/ordenador |
| Documentos en papel | Documentos en papel y documento-e |
| Silencio | Silencio y lugar de debate |
| Sitio individual | Sitio individual y para grupos |
| Lugar donde se produce aprendizaje | Lugar que produce aprendizaje |
| Poca tecnología | Muy implicada en el entorno tecnológico |
| Centrada en el documento | Centrada en la información |
| El documento es tangible | La información es intangible |
| El usuario es un elemento más | El usuario es un elemento central |
| Sin criterios de calidad | Con criterios de calidad |
| Apenas evaluación | Importancia de la evaluación |
| Sin retroalimentación | Con retroalimentación |
| Mercado cautivo | Mercado abierto |
| Sin planes estratégicos | Con planes estratégicos |

Fuente: López Gijón, 2006, 71

Como afirman Gómez Hernández y Licea de Arenas (2005) "Tradicionalmente, la relación entre bibliotecas y educación se ha manifestado de muchas maneras: a través de la existencia de bibliotecas expresamente al servicio de la educación formal, como las bibliotecas escolares y universitarias; mediante servicios educativos en las bibliotecas, como la formación de usuarios o la educación lectora; por el apoyo a las instituciones educativas formales, como el que prestan las bibliotecas públicas al ser usadas por los estudiantes; por el uso de sus recursos, colecciones y instalaciones para el autoaprendizaje o aprendizaje autónomo,

¹⁵⁶ Sobre este tópico "... la supremacía de las bibliotecas por la calidad de sus recursos y la presencia de los libros en las bibliotecas como la 'marca' de la misma, también está cambiando. Google ha iniciado su proyecto de digitalización de parte de las colecciones de libros de las bibliotecas universitarias de California, Harvard, Stanford, Michigan, Oxford, New Cork Public Library, y últimamente la Biblioteca Complutense de Madrid, para que los usuarios de todo el mundo puedan recuperar a través de Google Book Search más de 15 millones de volúmenes." (González Fdez-Villavicencio, 2005, 10).

incluyendo el acceso electrónico a redes y a través de estas a programas de educación a distancia; por la propia utilización de la biblioteca con cualquier fin, que se convierte en una experiencia de aprendizaje informal.” (p. 145-146).

Esta realidad no debe hacer olvidar que “... la dimensión educativa de la biblioteca no siempre se ha asumido o practicado en todas sus posibilidades y dimensiones.” (Gómez Hernández y Licea de Arenas, 2005, 145). Según los mismos autores, eso se debe:

- por un lado, al hecho de que ni desde el sistema educativo ni de la cultura escolar, ni siquiera los métodos de enseñanza han favorecido el aprendizaje activo que lleva a los usuarios a utilizar la biblioteca de forma plena;
- por otro, porque desde el sistema bibliotecario, ha faltado una cultura de los servicios que promoviese esa unión con el aprendizaje (p. 146).

La realidad de nuestros días es bien distinta. La biblioteca desarrolla un papel fundamental en el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas capacitándolas para un ejercicio activo y crítico de la ciudadanía. Esta importancia es un reflejo de la importancia atribuida a la información motivo por el cual “The creation or production of knowledge, and the posesión os information, are considered economic indicators related to the power, prosperity and peace.” (Myburgh, 2005, xv). En esta línea, la biblioteca debe ser entendida como un agente de cambio y promotor de innovación.

En cuanto organización, la biblioteca universitaria debe entenderse como un conjunto de partes – recursos humanos, recursos financieros, recursos materiales e información – que funcionan de forma coordinada para la concretización de objetivos que deben resultar de las prioridades estratégicas fijadas para la Universidad. La biblioteca universitaria tiene su razón de existir en el apoyo a la investigación y a la enseñanza lo que plantea la cuestión de saber “... how libraries can and should transform themselves in order to cope with the changes in our educational systems.” (Roes, 2001, 3)¹⁵⁷.

La biblioteca universitaria es parte de la Universidad, por lo que en su estudio es indispensable considerar la cultura organizacional, entendida como el conjunto de valores y de creencias existentes en la Universidad los cuales condicionan la

¹⁵⁷ Roes (2001) defiende la existencia de cinco campos estratégicos de actuación para las bibliotecas universitarias “...digital libraries and digital learning environments; digital portfolios; information literacy; collaborative course design; the relation between physical and virtual learning environments.” (p. 3).

relación de la biblioteca con los demás agentes de la misma: gestión, servicios de apoyo, profesores, estudiantes, entre otros.

En la línea anteriormente expuesta, podemos afirmar que la biblioteca universitaria constituye un sistema de información que se encuadra en un sistema de información mayor, el sistema de información académico, cuyo objetivo es la producción de conocimiento. En este sentido, la gestión de la biblioteca no puede ser disociada de la institución universitaria y de su cultura. Debe, incluso, funcionar con el objetivo de dar respuesta "... a todas las funciones de una universidad – enseñanza e investigación, la creación de nuevo conocimiento y la transmisión a la posteridad de la ciencia y la cultura del presente y del pasado." (Thompson y Carr, 1995, 21).

En la Universidad se recibe, produce y transmite conocimiento siendo misión de su biblioteca el desempeñar papeles principales en estos campos, desde la intermediación a la preservación de información y de conocimiento. Por esta razón, López Yepes (2000) considera la Universidad como foco de socialización de los saberes y la biblioteca universitaria como instrumento de socialización¹⁵⁸ (p. 12-13).

Así, las funciones básicas de la biblioteca universitaria se desprenden de esa realidad:

- almacenaje del conocimiento: desarrollo de colecciones, preservación y conservación;
- organización del conocimiento: tratamiento técnico documental;
- acceso al conocimiento.

En este sentido, "Leur mission propre est de constituer, de mettre en valeur et de donner accès à la documentation nécessaire aux enseignements et à la recherche." (Renoult, 1994, 52). Es importante destacar que, en una época marcada por una revolución digital, ha cambiado el modo de acceso a la información (con consecuente aumento de rapidez) y han cambiado las necesidades y expectativas de los usuarios, lo que implica una reflexión profunda, por parte de los bibliotecarios, sobre la necesidad de realizar cambios en la forma de desarrollar las actividades que permiten la realización de su misión.

Por otro lado, existen tres áreas centrales en la identidad de las bibliotecas universitarias que se ven afectadas por la transición hacia el mundo digital: los

¹⁵⁸ Por socialización este autor entiende "... la extensión a todas las personas de las fuentes necesarias para obtener nuevo conocimiento o para tomar decisiones acertadas..." (López Yepes, 2000, 14).

servicios, las colecciones y la biblioteca como lugar. En cuanto al primero, destaca la autonomía del usuario que no depende de los servicios desarrollados por la biblioteca para acceder a la información. Además, para muchos de ellos, la facilidad de acceso se considera más importante que la calidad de la información recuperada (Ross y Sennyey, 2008, 146-147). Los motores de búsqueda, como Google o Google Scholar, e Internet constituyen las primeras fuentes de información utilizadas en el inicio de una investigación (OCLC, 2005). Sin embargo, la abundancia de información también resulta un problema añadido para los usuarios que no siempre poseen las competencias necesarias para evaluar la calidad de la información, necesitando la ayuda de expertos. En el entorno digital, el usuario adquiere un protagonismo mayor puesto que en ocasiones participa de la propia labor documental (búsqueda y recuperación de información) colaborando en la creación de nuevos documentos. Como afirma López Yepes (2000) en cuanto a los modelos formativos de los usuarios de la biblioteca universitaria "... debe hacerse hincapié en los aspectos de la formación para el uso de los sistemas – incluido el aprovechamiento para la docencia – y en el aprendizaje de los principios que permitan al usuario la autoevaluación de las fuentes hasta los límites en que deba intervenir el bibliotecario como asesor final." (p. 23).

En cuanto a las colecciones, debemos incluir una dimensión material (libros, publicaciones periódicas y otros documentos en soporte papel o electrónico) y otra inmaterial relativa al acceso a colecciones digitales de modo que "... the library's traditional mission of warehousing collections, around which so many of the library's services and operations revolve, is challenged as the physical collection is subsumed by the digital one." (Ross y Sennyey, 2008, 149). Por este motivo, en un Informe de la OCLC (2003) se destaca que las bibliotecas se enfrentan al reto de integrar los formatos tradicionales y los emergentes, "...balancing resource allocation between traditional and emerging technologies, and building new information management processes and procedures." (p. 1)

Tradicionalmente, las bibliotecas pretenden presentarse como locales acogedores para todos los usuarios. Sin embargo, unos usuarios, debido a su comportamiento, impiden a otros de trabajar, estudiar. Pero también es verdad que la alteración de los procesos de formación, de procesos muy centrados en la enseñanza a procesos centrados en el aprendizaje, en los cuales el estudiante necesita desarrollar precursos de aprendizaje marcados por una mayor autonomía, llevan a la biblioteca a la necesidad de nuevas tareas en diversas áreas. El nuevo tipo de trabajo de los estudiantes exige la realización de trabajos de grupo y los espacios de las bibliotecas no están preparados para ello. Las zonas destinadas al

estudio individual han sido privilegiadas en detrimento de los espacios destinados al trabajo colectivo. Por esta razón, consideramos que la concepción tradicional de afectación de espacios en la biblioteca universitaria tendrá que cambiar para permitir responder a las nuevas formas de aprender y de trabajar de los estudiantes. En los últimos años, se ha dedicado una atención particular a este tema (Shill y Tonner, 2003)¹⁵⁹.

En este sentido se entiende la afirmación de Gayton (2008) de que aquellos que frecuentan las bibliotecas universitarias lo hacen no sólo por sus recursos de información sino también por la experiencia de ver y ser visto por otros, que también están desarrollando allí sus procesos de aprendizaje e investigación (p. 60). Por este motivo afirma que los que hablan de la muerte de la biblioteca universitaria no han comprendido lo que estaba ocurriendo puesto que a pesar de haber aumentado la utilización de los recursos electrónicos fuera del espacio de la biblioteca y de un menor uso de las colecciones impresas y de los servicios de referencia las bibliotecas universitarias continúan siendo frecuentadas. En este sentido "... what users of academic libraries find most useful and appealing are communal spaces that encourage serious study." (p. 64)

En consecuencia, las bibliotecas universitarias no deben evaluarse por las grandes colecciones que poseen (sobre todo en una época en que más que poseer lo importante es dar acceso) sino por la excelencia de sus servicios a la comunidad académica, aspecto que plantea el enfoque no en la colección sino en el usuario. Sin embargo "Vestiges of this singular emphasis on physical collections are found in how academic libraries still take their measure for comparison among peer institutions: how many books in the collection, how much money spent on collections, size of staff, etc." (Shuler, 2005, 594). El enfoque ha pasado de las colecciones a los servicios. Sin embargo, simultáneamente, aumenta la distancia entre la comunidad académica y su biblioteca. De acuerdo con Rapple (1997a) "With the ever growing electronic availability of information on both national and global networks, many libraries have turned their attention to providing access rather than building local collections." (p. 1). En este sentido, Shuler (2005) afirma que "Users who seek information on a daily basis are often three times more likely to look on the Internet and other non-library Web sites than actually come into the

¹⁵⁹ El hecho de que, en algunas Universidades, se verifica una disminución de la frecuencia de uso de la biblioteca por los estudiantes, lleva los órganos de gestión a la necesidad de realizar mejoras en estos espacios o hasta a poner en duda la necesidad de su existencia. De cualquier modo, "...there is still significant support in higher education for a physical library, whether as an academic asset or for purely symbolic reasons." (Shill y Tonner, 2003).

library to find information. Libraries overtake these other information sources when user frequency drops to either monthly or quarterly visits.” (p. 594)¹⁶⁰. En esta línea de pensamiento podemos afirmar que las bibliotecas universitarias “...se están convirtiendo en lugares predominantemente virtuales.” (González Fdez-Villavicencio, 2006, 11). Por este motivo Shuler (2005) considera que “...Internet continues to alter the shape of the relationship between the information user and producer.” (p. 594).

Cualquier biblioteca, independientemente de su tipología, debe conocer los públicos a los que pretende servir. En este sentido, la expansión y diversificación de la enseñanza superior, que tuvo lugar en las últimas décadas, repercute en la biblioteca universitaria obligándola a un esfuerzo continuo (que debe ser proactivo) de introducción de cambios en su funcionamiento, de creación de nuevos proyectos y actividades, con el objetivo de responder y siempre que sea posible, anticipar la respuesta a necesidades de información planteadas por los destinatarios de su actuación. La heterogeneidad de los públicos que actualmente llegan a la Universidad dificulta ese conocimiento. Como hemos defendido anteriormente, el cambio, que es algo permanente, crea nuevas oportunidades, motivo por el cual Tennant (2002) defiende que las bibliotecas deben desarrollar una cultura organizacional de *zooming* para responder rápidamente a dichos cambios “...on an incremental, evolutionary basis. Such an organization will tend to go where it should much sooner than one that resists to change.” (p. 28).

Resulta adecuado afirmar que la dificultad de la misión de la biblioteca universitaria reside más en el conocimiento y en las relaciones que mantiene con esa comunidad que en su posicionamiento institucional. En esta línea, Renoult (1994) considera que “C’est ce lien avec la communauté universitaire qui fonde leur spécificité et les différencie d’autres bibliothèques d’études et de recherche.” (p. 109). En la Universidad la biblioteca habrá de ejercer un papel más activo y lograr una mayor integración. Su gran reto es la gestión de la información para hacerlas capaces de contribuir, de forma clara y positiva, a las actividades de enseñanza, aprendizaje e investigación allí desarrolladas.

Antes de terminar, es importante reflexionar sobre un tema con el que la sociedad se enfrenta: el de la incertidumbre. En un entorno de constantes cambios es importante establecer modelos futuros de desarrollo para las bibliotecas

¹⁶⁰ El mismo testimonio ofrece González Fdez-Villavicencio (2006) al afirmar que “...las bibliotecas están experimentando un declive pronunciado en su nivel de uso, el número de préstamos está retrocediendo así como el número de puestos de lectura que se ofertan o las visitas que se reciben.” (p. 11).

universitarias de modo que las inversiones, por ejemplo, en adaptación/creación de espacios sean rentabilizados en el futuro. Sobre este tema, Bennett (2007b) presenta una trilogía de modelos futuros de desarrollo: uno, que denomina el "service and instructional approach" que parte de las convicciones de los bibliotecarios, informáticos y *staff* de apoyo a los estudiantes sobre lo que los beneficia; otro, el "marketing approach", que se centra en lo que los estudiantes entienden como beneficioso para ellos; el último, el "mission-based approach" el cual "...focuses first on institutional mission and only second on academic support staff and students. It builds on specific learning behaviors that students and faculty say are important and points to investment in spaces that foster such of these behaviors as advance the college or university's educational mission." (p. 175). Para este autor, el modelo que presenta una garantía mayor de perdurabilidad en el futuro es el último puesto que se asienta en la misión de la propia institución la cual presenta mayor estabilidad.

La Association of College and Research Libraries (ACRL, 2007a) entiende que para garantizar su relevancia en el campus y en la vida académica las bibliotecas universitarias necesitan desarrollar las siguientes acciones: a) evolucionar de organizaciones centradas en el libro a organizaciones percibidas por sus usuarios como facilitadoras de acceso a información de calidad en todos los tipos de soportes; b) la cultura de las bibliotecas y de sus profesionales debe orientarse, no a poseer y controlar, sino a una cultura de servicio y de orientación ayudando a los usuarios a encontrar la información que necesitan; c) deben desarrollar sus roles de forma más activa, en el entorno de la Universidad así como en el entorno de un mercado de diseminación y suministro de información crecientemente competitivo.

Una actuación más proactiva e integrada es relevante para alcanzar un mayor ámbito y centralidad de la biblioteca en la Universidad ya que, como afirma Owusu-Ansah (2007), a pesar de algún éxito éste no ha sido suficiente para cambiar el papel de soporte (apoyo) de la biblioteca pues no la ha transformado "...into a truly bona fide academic participant in the processes of teaching and assessing learning. It has definitely not given the library a more central educational role, one that in the academy's tradition of acknowledged centrality is usually expressed in the credit bearing status that is accorded those intellectual activities and content officially endorsed by the academy." (p. 418).

2.1. Los ECTS y la biblioteca universitaria

Como mencionamos en el Capítulo II, en la Declaración de Bolonia se constituyen seis objetivos indispensables para la creación del EEES de los cuales destacamos la adopción de un sistema de créditos, el denominado sistema ECTS.

Para Area (2005) "... la implantación práctica de los créditos europeos supone tres grandes retos didácticos: primero, los docentes deberán invertir más tiempo y esfuerzo en la planificación de las actividades de enseñanza que tendrán que realizar los alumnos, y menos en la preparación de los 'temas' que se impartirán de forma expositiva en el aula; segundo, la metodología del aprendizaje se apoyará más en un proceso constructivista¹⁶¹ del conocimiento por parte del alumno, que en la recepción pasiva del mismo; tercero, el profesor tendrá que elaborar materiales didácticos propios o utilizar otros ya creados específicamente para su materia." (p. 15).

En el mismo sentido se pronuncian Simão, Santos y Costa (2005) que consideran que la introducción de los créditos ECTS tiene impactos:

- en la organización pedagógica (organización curricular, introducción de pedagogías innovadoras, procesos y procedimientos de evaluación y certificación);
- en aspectos relativos al acceso (nuevos públicos) y a la flexibilidad de los cursos de formación y formas de administrar la docencia (p. 102).

El modelo educativo y la nueva unidad de medida, el crédito europeo (ECTS)¹⁶², propuestos por Bolonia se asientan en el trabajo del estudiante y no únicamente en el número de horas en clase lo que significa que se centra en el aprendizaje del estudiante y no en la docencia de los profesores. En el mismo sentido escribe Moscoso Castro (2006) al considerar que el crédito europeo cambia la perspectiva del sistema de adquisición de conocimiento y habilidades por que no se refiere a las horas de enseñanza del profesor sino a las horas que un estudiante necesita para aprender o superar determinada materia (p. 15).

¹⁶¹ El mismo autor, Area (2005), distingue entre el modelo instructorista, en el cual la clave formativa es la transmisión de conceptos, y el constructivista/cooperativo, en el que la clave es la reflexión y la acción (p. 9).

¹⁶² De forma más detallada, "La nueva unidad de medida (...) toma como referencia el volumen de trabajo que necesita un estudiante medio para aprender y superar una materia concreta, expresado en horas. Incluye clases teóricas y prácticas, todo tipo de actividades académicas dirigidas, tiempo dedicado al estudio y a la preparación de exámenes, elaboración de trabajos, etc." (Area, 2005, 8).

Por todo ello, la implantación del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) tiene como consecuencia la necesidad de introducción de cambios en las universidades "... no sólo en sus políticas de profesorado, sino en algo más relevante, en las formas de transmitir el conocimiento a la principal razón de ser de estas instituciones: sus estudiantes." (Area Moreira, 2004, 532).

Para profesores y estudiantes existen cambios claros y profundos. Para los primeros, lo que se denominaba "carga docente" (las horas de clases) debe ahora denominarse "actividad académica" donde se incluirán las horas de clases, el tiempo dedicado a la preparación de las mismas, a la organización, orientación y supervisión del trabajo de los estudiantes, a la preparación de exámenes y de materiales didácticos. Para los segundos, los estudiantes, es necesario que se modifiquen los hábitos de estudio y de aprendizaje (hasta ahora muy apoyados en clases magistrales, en la consulta de los documentos indicados como fundamentales en la bibliografía y en la toma de apuntes). Se les exige una mayor autonomía en su recorrido de aprendizaje.

En esta línea de pensamiento, Area (2005) refiere que, como consecuencia del modelo de enseñanza superior instruccionalista, "... las bibliotecas eran consideradas salas de estudio de los apuntes y lugares de consulta de manuales y textos básicos recomendados. Con la implantación de los nuevos planes, los estudiantes deberán dedicar una parte importante de su tiempo a preparar sus propios temarios y trabajos, lo que les exigirá, no sólo hacer uso de las colecciones, sino acceder a los servicios y recursos de la red, así como a una gran variedad de material docente que los profesores habrán de generar." (p. 10).

Estos cambios en el papel de las bibliotecas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje se extienden a los profesores los cuales pasan a utilizarla como "... espacios fundamentales para la generación de materiales orientados a la formación y mejora de competencias básicas y específicas, en distintos soportes, que formen parte de la programación ordinaria de las asignaturas de los nuevos planes de estudio." (Area, 2005, 10-11).

La misma creencia está presente en López Gijón *et al.* (2006) al defender que la biblioteca se convierte en aula de autoformación, donde se elaboran productos y objetos de aprendizaje de acuerdo con el nuevo modelo en el cual los estudiantes deben desarrollar habilidades y conocimientos sobre búsqueda e investigación para manejar la información de forma eficaz y deben igualmente desarrollar habilidades analíticas fundamentales para trabajar con la enorme cantidad de información disponible e interpretarla adecuadamente (p. 70).

Las bibliotecas son elementos constituyentes de las Universidades que, de una forma casi invisible, asegurarán, a lo largo de los años, un conjunto de productos y servicios buscando así satisfacer las necesidades de información de sus usuarios. Los ordenadores (con fuerte presencia en las bibliotecas universitarias) e Internet han permitido que, sin necesidad de desplazarse a la biblioteca, los estudiantes y los profesores utilicen los recursos disponibles en el contexto de sus actividades de docencia, aprendizaje e investigación.

En este sentido, además de asegurar las funciones de digitalización y fácil accesibilidad a los fondos bibliográficos y de coordinación y gestión de toda la información generada por la propia institución, debido a la adopción del sistema de créditos europeos, la biblioteca deberá apoyar las tareas de docencia y de aprendizaje de una forma más participativa en los respectivos procesos.

El nuevo modelo debe buscar el desarrollo de competencias por los estudiantes, sean cognitivas, sociales o emocionales, de forma que les permita la "... adquisición de conocimientos, del campo científico, de los métodos y procedimientos de los mismos, de las habilidades profesionales, de las competencias intelectuales, del trabajo colaborativo, de la capacidad crítica y innovadora, etc." (Area, 2005, 13).

Para dar respuesta a las exigencias planteadas por el modelo educativo consecuencia de Bolonia, la biblioteca universitaria está adaptándose, "... modificando sus hábitos, su dinámica de trabajo, potenciando nuevos servicios, utilizando nuevas herramientas que sean capaces de integrar los diferentes recursos electrónicos." (Domínguez Aroca, 2005, 12).

2.2. De la biblioteca universitaria al CRAI – Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación

El nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje se asienta en más tiempo y en mayor autonomía de trabajo del estudiante "... para que elabore y construya el conocimiento requiere (...) la disponibilidad de espacios y recursos que apoyen su aprendizaje, y estén coordinados con los equipos docentes de cada universidad." (Area Moreira, 2004, 16). El espacio donde existen los recursos necesarios al desarrollo de ese tipo de actividades es la biblioteca pero para nuevos retos se exigen nuevas respuestas.

La biblioteca universitaria se encuentra en una posición muy favorable para poder participar en estos procesos en la medida que es su responsabilidad la organización y la accesibilidad a los recursos, dispone de personal cualificado y especializado lo que le permite orientar y formar a los usuarios, ha estado abierta a

la entrada y utilización de las TIC utilizándolas en beneficio de los usuarios, tiene amplios horarios y ofrecen múltiples servicios (Moscoso Castro, 2006, 15). En el mismo sentido se pronuncian Beatty y White (2005) que consideran que las bibliotecas universitarias se constituirán como el lugar más apropiado para el desarrollo de estos procesos debido "... not only to their long association with technology as an enabler for learning and access to information, but as well to their service orientation and organizational culture which were more likely to enable fluid adaptation to this new path." (p. 3).

Sin embargo, a pesar de todo el trabajo desarrollado a lo largo de los años en estas unidades siempre con el enfoque en el usuario, el posicionamiento de la biblioteca en la Universidad es frecuentemente de unidad administrativa o de apoyo y no de unidad productora o facilitadora de la producción de conocimiento al permitir la accesibilidad a los acervos, al gestionar la propia información generada y al apoyar la docencia y la investigación. En ese sentido nos parece adecuado considerar que "En el proceso de convergencia europea la misión de la biblioteca universitaria trasciende los límites de lo que ha venido siendo su función tradicional, soporte de la docencia y la investigación, y entra en juego un tercer elemento, el aprendizaje, que es centro del nuevo modelo de universidad." (Moscoso Castro, 2006, 16).

El nuevo modelo exige una mayor responsabilidad y autonomía para el estudiante en su trayectoria académica. Esta autonomía debe reflejarse en los procedimientos de búsqueda, trabajo y evaluación de la información. Ello implica la necesidad de personal disponible en la biblioteca que pueda guiar y orientar a los estudiantes en su aprendizaje autónomo. A pesar de que las TIC habilitan a los estudiantes a buscar y encontrar información, deben presentarla de forma coherente y elaborada, habiendo seleccionado los recursos más importantes en un determinado dominio o área científica. Esto presupone una fuerte implicación en la formación de los usuarios, con el objetivo de que cada uno pueda "... acceder a lo que necesita, lo que supone desarrollar diferentes niveles informativos..." (Moscoso Castro, 2006, 17).

Por otro lado, desde los años 80 se ha escrito y debatido mucho sobre la muerte de la biblioteca universitaria debido, sobre todo, a los avances de la tecnología y a la facilidad de acceso a la información a través de Internet. La verdad es que esa visión de futuro ha contribuido para que los responsables de estas unidades de información reflexionasen sobre las nuevas misiones y exigencias planteadas a la Universidad y sobre cómo podrían éstas ayudar a superar con éxito

los retos que se presentaban. Esto ha contribuido a centrar sus actividades en el objetivo principal de la Universidad: el aprendizaje.¹⁶³

En ese sentido, los cambios necesarios presuponen nuevas formas de organización y gestión del espacio que permitan la realización de una multitud de tareas con la utilización de los distintos recursos de información disponibles en o a partir de la biblioteca. En España, la REBIUN – Red de Bibliotecas Universitarias¹⁶⁴, fruto del trabajo llevado a cabo por sus miembros, propone un nuevo modelo para la biblioteca universitaria, ahora designada como CRAI – *Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación*, semejante a lo que ocurre en Nueva Zelanda y Australia, Estados Unidos de América, Canadá y Reino Unido (*Information Commons, Learning Commons, Learning Centre, Learning Resources Centre, Library and Learning Centre, Learning and Information Services, Learner Support Services, Integrated Learning Centres, Learning and Research Support Centre,*

¹⁶³ Por otro lado, se entiende que el edificio de la biblioteca funciona como un centro para el aprendizaje (*learning centre*) que combina el acceso a la biblioteca electrónica, los cursos de formación de usuarios, una colección de documentos impresos y un servicio de referencia. Además tiene disponible espacio para el estudio en grupo (Shoham y Roitberg, 2005, 345).

¹⁶⁴ Entre 1983 y 1987, los Directores de bibliotecas universitarias se coordinan con el objetivo de influir en los procesos de redacción de los estatutos de las universidades, haciendo que éstos dotaran a la biblioteca de una organización moderna con recursos presupuestarios específicos. Este movimiento informal fue el embrión de futuras actividades cooperativas y, concretamente, de REBIUN (Red de Bibliotecas UNiversitarias). En 1988, REBIUN se constituye formalmente. En un principio fueron nueve las bibliotecas universitarias fundadoras aunque su número creció a lo largo de los años sucesivos. Las actividades cooperativas se centraron y tuvieron importantes resultados en ámbitos como: la formación, la mejora del préstamo interbibliotecario y en la edición en CD-ROM de los registros bibliográficos de las bibliotecas participantes. En 1993, en el marco del Congreso de la IFLA en Barcelona, se celebra una reunión entre bibliotecas de diferentes universidades. A finales de ese mismo año, se celebra la 1ª Conferencia de Directores de Bibliotecas Universitarias y Científicas Españolas (CODIBUCE). CODIBUCE ha impulsado diversos tipos de actividades: formación, elaboración de un anuario estadístico, inicio de procesos de mejora del préstamo interbibliotecario y, también, la redacción de normas y directrices para bibliotecas universitarias. En 1996 REBIUN y CODIBUCE inician un proceso de confluencia con el propósito de concentrar todos los esfuerzos de cooperación en un solo organismo. Este proceso es aprobado por REBIUN y CODIBUCE en mayo del mismo año y al mismo tiempo, se aprueba el nuevo Reglamento de REBIUN. Constituyen objetivos de la REBIUN: Elevar el nivel de los servicios y de la infraestructura bibliotecaria mediante la cooperación; Llevar a cabo las acciones cooperativas que supongan un beneficio para los usuarios de las bibliotecas universitarias Españolas; Representación ante organismos públicos y privados y; Intercambio y formación del personal. REBIUN integra la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) como Comisión Sectorial. Periódicamente, se realizan las Jornadas CRAI, organizadas por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), que se han ocupado desde sus inicios de diversos aspectos relacionados con el nuevo modelo de enseñanza universitaria, y han propuesto la creación de Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) como respuesta a las necesidades que tal modelo plantea.

entre otras designaciones)¹⁶⁵. En su *I Plan Estratégico (2003-2006)* la Red determinaba las siguientes áreas de actuación: modelo de biblioteca universitaria¹⁶⁶, tecnología de la información¹⁶⁷, recursos electrónicos de información¹⁶⁸, formación de personal¹⁶⁹ y organización y administración¹⁷⁰. En su *II Plan Estratégico (2007-2010)*, que pretende dar respuesta a las nuevas necesidades y funciones que se piden a las bibliotecas universitarias, el primer objetivo presentado por REBIUN es seguir apoyando el desarrollo de las bibliotecas universitarias en este sentido.¹⁷¹ Se trata de convertirlas en centros de recursos para el aprendizaje, en centros proveedores y organizadores de recursos para la docencia y la investigación.¹⁷² "The Information Commons seemed to offer this opening as it could provide enhanced learning support in the era of ever expanding electronic resources." (Beatty y White, 2005, 3). Para Orera Orera (2007) "El CRAI es un lugar físico donde tanto profesores como alumnos puedan encontrar información, asesoramiento y ayuda para utilizar tecnologías informáticas, multimedia, etc. como medios necesarios para su actividad en la universidad. (...) La biblioteca debe formar parte activa del CRAI, en el que se integra junto con el servicio de informática y otros en la universidad." (p. 336). Domínguez Aroca (2005) presenta el CRAI como "... el espacio físico y virtual, donde convergen y se integran infraestructuras tecnológicas, recursos humanos, espacios, equipamientos y servicios (proporcionados en cualquier momento y accesibles desde cualquier sitio) orientados al aprendizaje del alumno y a la investigación." (p. 5). Para Creth

¹⁶⁵ El término "information commons" tiene sus raíces en el concepto de "commons" entendido como "...resources that are freely available for the benefit of all in society to build relationships and cultural democracy." (Bradley, 2004, 1). Para unos significa la integración de recursos técnicos, recursos de información y de apoyo del staff para otros, el objetivo del "information commons" es el de apoyar nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje (Gayton, 2008, 62). McMullen (2008) entiende que "Whether they call themselves a learning commons, information commons, knowledge commons or simply library, they are envisioning new spaces and new partnerships that support the integrated service needs of digital generation." (p. 1).

¹⁶⁶ Línea 1: Impulsar la construcción de un nuevo modelo de biblioteca universitaria, concebida como parte activa y esencial de un Sistema de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

¹⁶⁷ Línea 2: Potenciar el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las Bibliotecas y apoyar su implementación y mantenimiento.

¹⁶⁸ Línea 3: Ofrecer, a través de la Biblioteca, un conjunto de información electrónica multidisciplinar.

¹⁶⁹ Línea 4: Incrementar el nivel de formación profesional de los bibliotecarios.

¹⁷⁰ Línea 5: Definir un modelo de organización y funcionamiento de REBIUN.

¹⁷¹ Las demás líneas de actuación son: propuestas de mejora de la biblioteca universitaria como soporte al aprendizaje y a la investigación, definir un nuevo rol del bibliotecario y sus competencias, evaluar y gestionar la calidad de las bibliotecas universitarias (comunicación y marketing), potenciar la colaboración y las alianzas estratégicas y definir el papel de REBIUN.

¹⁷² Otras líneas estratégicas son las relativas a la investigación, a la calidad y al liderazgo y a la cooperación.

(2000) el Information Commons es un lugar donde los bibliotecarios enseñan a los estudiantes y a los profesores a buscar recursos de información así como a utilizar y aplicar las TIC a la docencia, aprendizaje e investigación (p. 18). Se trata de una extensión y expansión, pero no una sustitución, de la biblioteca universitaria tradicional. Es un espacio en el cual los estudiantes pueden buscar el apoyo de un bibliotecario y un acceso amplio a los recursos informáticos. Lugar donde los estudiantes pueden estudiar a solas o en grupo. Para algunos autores este tipo de espacios responde a las necesidades de los estudiantes de la generación denominada por *NextGens* o *Millennials*¹⁷³ habituados a multitareas (estudiar, socializar, utilizar los ordenadores, escuchar música, por ejemplo). Por último, en palabras de McMullen (2008) se trata de un entorno de aprendizaje en la enseñanza superior "...that sustains scholarship, encourages collaboration and empowers student learning." (p. 1). Es una innovación en la biblioteca universitaria que se enmarca en una cultura de cambio que los bibliotecarios y otros profesionales de información deben impulsar a través de su actuación y liderazgo. Responde a la necesidad de un mix de espacios y ambientes de trabajo que pueden recibir distintos usos y poseen distintos ambientes para servir a tipos de usuarios más heterogéneos.

Bradley (2004) refiere las principales características de estos espacios: "... are often separate buildings within a library complex or a redesigned space within an existing building, providing a range of resources similar to those already in many libraries including room booking, word processing, printing, communication software, and access to licensed databases." (p. 1). Beatty y White (2005) detallan un poco más y consideran que existen tres modelos de Information Commons: "... the Computer Laboratory¹⁷⁴, the Integrated Facility¹⁷⁵ and Information Commons

¹⁷³ Todos los nacidos entre los años 1982 y 2002.

¹⁷⁴ El Computer Laboratory es el modelo más simple. "The collaborators in this model are primarily information technology specialists, (...) often assisting both faculty and/or students in the development and use of high-tech products. (...) offers support for Internet connectivity, web services and desktop software. The help desk services provide assistance for a broad range of questions related to information access, including but not limited to assistance with information technology for faculty and student projects." (Beatty y White, 2005, 2).

¹⁷⁵ "... the Commons is in a library and has both technical and reference service. There are two sub-models within the integrated facility. One is a facility that is operated, staffed, housed and managed by the library or 'Library Only'. There will be reference assistance and sometimes technical assistance but the extent varies greatly. There are seldom other collaborators. Other units within the library may provide technical assistance, and information literacy instruction may occur, but not formal technical instruction. (...) The second (...) is a collaborative venture between the library and Information Technology and/or other partners or 'Library Joint'. This facility is normally housed in part of the library, it may have one or more service desks and it may have

Building¹⁷⁶. The Computer Laboratory embodies the minimalist approach for integrated learning support. Primary focuses is on the technical infrastructure. (...) The Integrated Facility refers to an Information Commons that is in a library ... Information Commons Building represents a newer and evolving prototype..." en el cual todo el edificio es considerado el Information Commons. Normalmente, los agentes de la Biblioteca son los Departamentos de Tecnologías de Información, el Writing Centre, los Servicios Educativos (Educational Services) y los Servicios a los Estudiantes (Student Services). En ese sentido, son considerados verdaderos centros para el aprendizaje (p. 6).

Para Hanson (2006) en un LRC (Learning Resource Centre)/CRAI están presentes seis elementos: acceso a los recursos de información, acceso a los instrumentos de información, acceso a un espacio de aprendizaje, acceso a servicios de apoyo especializado, acceso a un centro de interacción social y recreativa, acceso a una instalación educativa (p. 5). A pesar de que los términos *information commons* y *learning commons* se aplican de forma indistinta, representan niveles del concepto diferentes. El Information Commons "... is a model for information service delivery, offering students integrated access to Electronic information resources, multimedia, print resources, and services." (Bailey y Tierney, 2008, 1). La transformación del *information commons*¹⁷⁷ en un *learning commons*¹⁷⁸ traduce un cambio en la teoría del aprendizaje de la transmisión del

one or more service components. (...) Help is available generally for both information and technical queries and there may be collaborative support from other nits such as learning technologies, writing, career services, tutoring." (Beatty y White, 2005, 2-3).

¹⁷⁶ En este modelo, el Information Commons es el edificio que puede ser "... a renamed library, or a new high-tech facility housing services for both faculty and/or students or it could be something completely new. Normally (...) there are multiple partners. Services and facilities vary depending on the collaborators and the nature of their partnership. Frequent partners are the library, information technology, educational services, writing centres and various student services." (Beatty y White, 2005, 3).

¹⁷⁷ En cuanto a los *information commons* existen dos niveles de desarrollo: el nivel 1 que resulta de un ajuste (*an adjustment*) "... for example, a computer lab with basic productivity software in the library, with resource access and some coordination; minimal space design implications; remains library-centric." En este nivel, el enfoque se amplía del los recursos impresos integrando a las tecnologías y recursos de información electrónicos. El nivel 2 es el resultado de un cambio aislado (*an isolated change*) "... including all aspects of first-level information commons plus additional resources and services...; remains library-centric." (Bailey y Tierney, 2008, 2). Por lo expuesto, no existe una colaboración plena y profunda con otras iniciativas en el campus.

¹⁷⁸ En cuanto a los *learning commons*, tienen todas las características de los information commons pero se añaden otros servicios. Existen también dos niveles: el nivel 3 que es un cambio profundo (*a far-reaching change*) "... adding a faculty development/teaching and e-learning center, course management system integration, virtual refernce; where the entire enterprise is more collaborative and not library-centric (incluyes and integrates activities beyond traditional library services plus compuer-lab services)" y el nivel 4 que es un cambio de transformacional (*transformational change*) "... adding closer strategic alignment, greater functional integration,

conocimiento dando un mayor énfasis a la creación de conocimiento en un aprendizaje más autónomo (Bailey y Tierney, 2008, 3).¹⁷⁹ Por otro lado, esta convergencia de los servicios de apoyo a la docencia, investigación y aprendizaje, que en el Reino Unido alcanza al 50% de las Universidades, impulsa la comunicación entre profesionales con perfiles distintos. Permite el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo y apoya el desarrollo de profesionales más flexibles y polivalentes (Balagué Mola, 2003, 1).

Moscoso Castro (2003) considera que el nuevo modelo, el CRAI, debe asentarse en las principales ideas presentes en el movimiento de armonización de las universidades europeas:

- “Un nuevo paradigma docente centrado en el aprendizaje, el papel activo de los estudiantes, y en enseñar a aprender a lo largo de la vida.
- Una nueva Europa, en la que el conocimiento es activo principal de su desarrollo y competitividad.
- El potencial de las tecnologías de la información y comunicación para mejorar el acceso a la educación y la calidad del aprendizaje.
- El aprendizaje continuo y permanente a lo largo de la vida.
- El aprendizaje electrónico y la alfabetización digital.” (Moscoso Castro, 2003, 2).

Esta nueva biblioteca universitaria, sin perder de vista sus objetivos básicos debe consagrar como metas de actuación las siguientes: integrar servicios de soporte a la información; integrar recursos y servicios universitarios; dinamizar la enseñanza y el aprendizaje; organizar y gestionar la información docente; desarrollar cursos de alfabetización informacional y; evaluar los recursos de información (López Gijón *et al.*, 2006, 70).

Además, algunos de los autores consultados sobre este tema destacan que las mismas bibliotecas cuya muerte y desaparición se anunciaba son ahora realidades

including knowledge creation activities such as an institutional repository (...), writing-/authoring-across-the-curriculum involvement (...), greater involvement within and beyond the library of a fuller range of institutional functions and activities (...) and not library-centric.” (Bailey y Tierney, 2008, 3-4).

¹⁷⁹ Sin embargo, los mismos autores esclarecen que el concepto del *commons* se centra en el suministro de orientación en las tareas de investigación y de apoyo técnico a todos aquellos que necesitan acceder a información en distintos formatos; en el acceso al *hardware* y *software* adecuados para la realización de trabajos académicos, presentaciones, entre otros materiales; en el acceso a espacios físicos adecuados y que permitan, apoyen y promuevan las tareas de investigación y producción.

dinámicas, locales que se han transformado a través "... supporting e-literacy¹⁸⁰ and the integration of learning." (Beatty y White, 2005, 10).

Por lo expuesto "... el CRAI no puede ser entendido como apenas un problema reorganizativo de los servicios bibliotecarios, sino que debiera estar estrechamente vinculado a un determinado modelo de enseñanza-aprendizaje y concepción de la docencia e investigación universitaria en la línea que hemos apuntado anteriormente." (Area Moreira, 2004, 17). Debe incluso, en la opinión de Bradley (2004) entenderse no sólo como centro de recursos sino también como centro de relaciones entre los creadores y los usuarios de la información (p. 2). La integración de distintos servicios existentes en la Universidad para apoyo a la enseñanza y a la investigación en una misma estructura la refuerza formando una situación de ventaja (Domínguez Aroca, 2005, 15).

En el estudio que, en 2007, se realizó en las bibliotecas universitarias de Estados Unidos de América, McMullen (2008) identifica las mejores prácticas (*best practices*) y los recursos presentes así como los servicios disponibles en los espacios visitados. En todos ellos, algunos elementos son comunes: ordenadores organizados en cluster (*computer workstations clusters*), espacios de aprendizaje colaborativo para entre 4 a 12 estudiantes (*collaborative learning spaces*), centros de apoyo para presentaciones (*presentation support centres*) equipados con tecnología más avanzada para que los estudiantes puedan desarrollar proyectos multimedia, centros para formación de los profesores en la utilización de las tecnologías aplicadas al currículo (*teaching learning centres*), aulas electrónicas (*electronic classrooms*) para apoyo a la formación en alfabetización informacional y también para las actividades de formación del staff, equipadas con 20 a 30 ordenadores, centros de redacción y otras unidades académicas de apoyo (*writing centres and other academic suport units*), espacios para reuniones, seminarios, recepciones, programas y eventos culturales y un punto de atención (*service desk*).

En este estudio hemos realizado búsquedas en la literatura y en *websites* sobre modelos de desarrollo de las bibliotecas universitarias como CRAI, en Nueva Zelanda y Australia, Reino Unido, Estados Unidos de América, Canadá y en España. Cabe señalar que estas búsquedas no son exhaustivas en el sentido de que únicamente buscamos algunos ejemplos y no la totalidad de los actualmente existentes en cada país. Estos ejemplos los presentamos en anexo 2.

¹⁸⁰ Estas autoras definen "e-literacy" como una combinación de alfabetización informacional (*information literacy*) y de alfabetización informacional en tecnologías (*information technology literacy*).

3. Las bibliotecas universitarias en Portugal

Al analizar el origen de las bibliotecas universitarias portuguesas constatamos que la mayor parte de ellas se ha formado "... a partir de uma única unidade, que posteriormente se desdobrou em bibliotecas departamentais e/ou sectoriais sendo hoje algumas delas já uma estrutura de coordenação centralizada. Apesar de se tratar de bibliotecas que se inserem na mesma tipologia, o seu esquema organizacional é muito diferente de universidade para universidade." (Grupo de Trabalho ..., 1993, 132)¹⁸¹

Esta realidad es explicada por el *Grupo de Trabalho de Bibliotecas Universitárias da BAD*¹⁸² en función de que se trata de las bibliotecas de universidades más antiguas, organizadas según un esquema tradicional o de bibliotecas de universidades de creación más reciente, como las Universidades dos Açores, Madeira, Algarve, Aveiro, Beira Interior, Évora, Trás-os-Montes e Alto Douro, que se asientan en un núcleo, los Servicios de Documentación de la Universidad que, en algunas, se diversifica en bibliotecas departamentales. La organización se fundamenta en una descentralización coordinada. Las bibliotecas reflejan la institución en la que están insertas, por tanto, el crecimiento o atrofia de la institución repercute en las mismas. Por este motivo, el crecimiento de algunas bibliotecas fue mucho más significativo que otras.

Sin embargo, todas las bibliotecas universitarias tienen como misión "... facultar à instituição em que se integram os recursos bibliográficos necessários ao desempenho das funções de investigação, ensino e educação permanente e extensão cultural." (Cardoso y Rodrigues, 1994, 1). En el mismo sentido se pronuncia Antunes (2007) al afirmar que la biblioteca universitaria desempeña un importante papel en la "... prossecução da missão organizacional de uma

¹⁸¹ La Educación Superior en Portugal tiene como característica principal el hecho con dos tipos de instituciones de enseñanza superior: las Universidades y los Institutos Politécnicos. En este sentido, en este trabajo el término "... Universidades designa al conjunto de los centros de enseñanza superior, incluidas, por ejemplo, las 'Fachhochschulen', las 'Polytechnics' y las 'Grandes Ecoles'". (Comisión Europea, 2003a, 2).

¹⁸² Nacido bajo la designación de Grupo de Trabalho das Bibliotecas Universitárias. Debido a la dinámica que este tipo de Bibliotecas presentaban entonces, la primeira referência en Acta data de 1972. Fue uno de los primeros grupos de trabajo creados en la BAD (Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas). Su creación se debe a la gran importância entonces asumida por las bibliotecas de las Universidades. A partir de 1999 el Grupo ha ampliado su esfera de acción y ha pasado a designarse Grupo de Trabalho das Bibliotecas do Ensino Superior, permitiendo integrar elementos de Educación Superior Universitária y de Educación Superior Politécnica.

universidade, na medida em que desenvolve os seus valores e contribui para a realização do seu plano pedagógico e científico.” (p. 1).

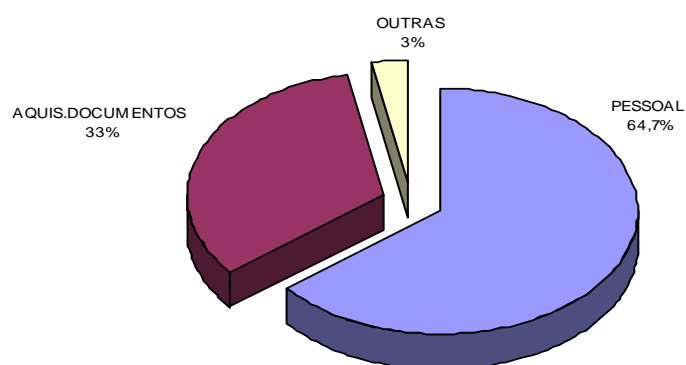
Pimenta (1992), profesor e investigador en la Faculdade de Economia de la Universidade do Porto, afirma que existe una relación dialéctica entre contenido y organización de las bibliotecas universitarias y enseñanza e investigación superior. De igual modo, considera que las tendencias a los cambios en la Universidad exigen cambios en las bibliotecas universitarias “... mas o inverso também pode acontecer. Provavelmente seria bom que acontecesse, constituindo processo acelerador dos novos rumos da investigação.” (p. 42).

A pesar del papel desarrollado por estas entidades en el apoyo a la enseñanza y a la investigación y de soporte a las reformas educativas que se han intentado en Portugal “... nem por isso lhe têm sido dados, na maior parte dos casos, meios para que ocupem o lugar que, numa tal condição lhes é devido.” (Grupo de Trabalho ..., 1993, 131).

En 1992, las bibliotecas universitarias vivían un momento crítico frente a los grandes retos a los que se habían de enfrentar (Grupo de Trabalho..., 1993, 132). En ese momento, 112 profesionales que trabajaban en este tipo de bibliotecas se reunieron en las 8^{as} Jornadas das Bibliotecas Universitarias Públicas y discutieron el documento *Bibliotecas Universitarias: alicerces para uma estrutura de cooperação*, que se envió al CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. En ese documento “... apresentava-se a realidade objectiva, fundamentada em números, divulgava-se a complexidade das estruturas informativas, referia-se a premência de uma alteração radical na política dos órgãos de gestão a vários níveis, no sentido de que fosse possível uma maior intervenção das bibliotecas universitárias no seio da comunidade que servem e faziam-se propostas concretas para solucionar os problemas.” (Grupo de Trabalho..., 1993, 132-133).

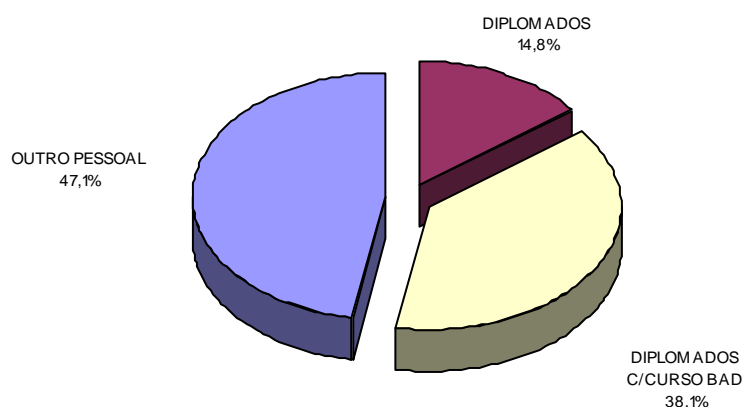
Los problemas o “males crónicos” entonces identificados eran: limitación presupuestaria, inadecuación de las instalaciones, insuficiencia de equipamiento adecuado, escasez de personal cualificado, prácticas incipientes de cooperación y ausencia de formación de usuarios.

Figura 5 Bibliotecas de la Educación Superior – gastos corrientes



Fuente: Grupo de Trabalho..., 1993, 138

Figura 6 Bibliotecas de la Educación Superior – personal en funciones



Fuente: Grupo de Trabalho ..., 1993, 138

En 1996, se publicó el documento *Relatório sobre as Bibliotecas Públicas em Portugal*, en el cual se afirma que, después de un periodo marcado por restricciones financieras y de carencia de personal calificado, "... tem vindo a evidenciar-se desde há alguns anos um esforço dos Bibliotecários para conseguir que as Bibliotecas Universitárias (BU) ocupem o lugar que lhes compete como infraestrutura do ensino e da investigação nas Universidades." (Moura, 1996, 10).

En el mismo documento se especifica el interés creciente de los profesores y de los órganos de gestión de las Universidades por las bibliotecas universitarias lo que se hizo visible a través de la inversión en equipamiento y en instalaciones. Sin embargo, en ese momento, en su mayoría, no disponían de "... pessoal qualificado

em número suficiente para poderem prestar o tipo de servios que disponibilizam as suas congéneres na União Europeia.” (Moura, 1996, 10).

De igual modo se afirma que la utilización de las nuevas tecnologías es variable y, si casi todas las bibliotecas disponen de PC y de lectores de CD-ROM, pocas poseen un sistema de gestión integrada para bibliotecas siendo escasa la conexión a la red universitaria RCCN así como la conexión a servicios de información en línea extranjeros o a la Internet. Sin embargo, lo cierto es que en este documento se anticipaba la evolución de las bibliotecas universitarias al afirmarse “Prevê-se, no entanto, que o sistema das BU vá sofrer uma evolução acelerada.” (Moura, 1996, 10).

En ese sentido, la automatización de las funciones, casi inexistente en la década de los 70, tuvo su inicio en la de los 80 y se convirtió en realidad en muchas de las bibliotecas en los años 90. Los primeras iniciativas en este sentido tuvieron lugar “...sobretudo da divulgação do Programa Mini-micro CDS/ISIS pela Biblioteca Nacional, e as primeiras tentativas de cooperação foram lançadas com a criação da PORBASE.” (Grupo de Trabalho..., 1993, 133). Este proyecto, así como la creación de la Rede de Leitura Pública, han contribuido al cambio de escenario de las bibliotecas portuguesas, incluso de las universitarias. Sin embargo, ambos proyectos han resultado “... largamente de vontades institucionais, não repercutindo naturais ecos de uma linha consequente definida pelo Executivo.” (APBAD, 1990, 88). Se consideraba que la definición de una política y líneas de actuación era una competencia del Gobierno y que, sin eso, “... a nossa força esvai-se por falta de enquadramento conceptual.” (APBAD, 1990, 89). Se consideraba indispensable (y esa necesidad se mantiene en nuestros días) la definición de objetivos y su cumplimiento con una discusión pública de propuestas alternativas. Se trataba de hacer de las bibliotecas *res publica*. (APBAD, 1990, 89).

A partir de ese momento, la gran mayoría de las bibliotecas universitarias han creado su propia base de datos pasando a disponer de procesamiento bibliográfico y de la búsqueda en soporte informático. De igual modo, se han centralizado la adquisición de publicaciones periódicas y de monografías y su tratamiento técnico. La automatización de estas tareas ha tenido un gran impacto en cuanto a su realización. La informatización “... trouxe consigo também a catalogação cooperativa e, com ela, a necessidade de normalizar, de enfrentar dificuldades e de encontrar soluções em comum partilhando recursos, o que implicou um grande esforço do pessoal aos mais diversos níveis.” (Grupo de Trabalho..., 1993, 134).

A pesar de los avances tecnológicos, en esa época se consideraba que los mismos aún no habían transformado los servicios a los usuarios y se planteaba que

una forma de dar continuidad a su mejora sería la "... existencia de canales de empréstito eficaces, o empréstito interbibliotecas não é ainda praticado de uma forma imediata e satisfatória e assenta num relacionamento inter-institucional; a sua exploração terá de ser melhorada até ao ponto em que ele passe a ser uma rotina prioritária e não uma actividade esporádica e excepcional." (Grupo de Trabalho..., 1993, 134).

En 1993, el *Grupo de Trabalho das Bibliotecas Universitarias de BAD* entendía la existencia de algunos aspectos sobre los cuales era necesario reflexionar y actuar: la alteración de la mentalidad y estatuto profesional, la cooperación y las medidas de política. Sobre este último aspecto se reconocía que "... não existe actualmente en Portugal nenhum organismo de coordenação, planificação ou incentivo ao desenvolvimento das bibliotecas universitárias. Poderemos afirmar que tudo o que porventura já se tenha conseguido o foi à revelia de qualquer interesse superiormente manifestado e (...) apesar do completo desinteresse que os órgãos de poder têm manifestado por esta questão." (Grupo de Trabalho ..., 1993, 136).

En lo relativo a la cooperación debemos destacar la *RUBI – Rede Universitária de Bibliotecas e Informação* – la cual, hasta el año 1999, ha desarrollado una importante actividad preparatoria, "... tendo na prática parado a partir dessa altura, sem alguma consequência concreta digna de realce." (Borbinha, 2004, 76). Esta Red tenía como objetivos principales: a) promover la divulgación de la producción científica y técnica nacional; b) promover la adquisición de servicios o recursos e incentivar la utilización de medios tecnológicos avanzados en las bibliotecas universitarias.¹⁸³

En mayo de 1998, en el 6º Congreso BAD, Maria José Moura, entonces Vice-Presidenta del Conselho Superior de Bibliotecas, al referirse a la situación de las bibliotecas portuguesas, hacía alusión a las bibliotecas universitarias como poseedoras de importantes colecciones, teniendo a su servicio un número de profesionales mucho más elevado que otros tipos de bibliotecas. Sin embargo, los profesionales disponibles se consideraban "insuficientes" y los fondos documentales "poco accesibles" (Moura, 1998, 1). Así mismo consideraba que "... a grande pulverização que as caracteriza (...) e o facto de nunca, mesmo antes da lei da

¹⁸³ Lemos y Macedo (2003) apuntan algunos aspectos que, en su opinión, no favorecen la expansión de la red a nivel nacional: la diversidad de las bibliotecas universitarias, no centralizadas y con una autonomía muy limitada aspectos que dificultan la coordinación; falta de sistemas informáticos adecuados en algunas bibliotecas; escasa tradición de trabajo en cooperación en las bibliotecas; y déficit de profesionales de documentación e información cualificados en las universidades portuguesas, lo que dificulta la integración en el entorno digital (p. 6).

autonomía universitária, terem sido dotadas de uma estrutura de coordenação ou de financiamento específico a nível nacional, tornou impossível o respectivo planeamento e que se conseguissem desenvolver em consonância com as crescentes exigências do ensino e da investigação.” (Moura, 1998, 4-5).

En este sentido se dirige la decisión del CRUP de formalizar la RUBI en cuanto estructura de coordinación, fruto de la “... continuada e persistente acção dos seus bibliotecários”, é por ela reconhecida como muito importante, esperando que a mesma “... signifique novos métodos de trabalho, cooperação institucional e melhores serviços aos utilizadores, permitindo uma integração plena nas redes nacionais e internacionais e uma assumpção estratégica da importância do seu contributo para uma política de informação, a nível nacional.” (Moura, 1998, 5).

A pesar de las vicisitudes y dificultades descritas, el Proyecto de creación de la RUBI ha constituido un capital importantísimo de trabajo cooperativo y de experiencia que podrá rentabilizarse en el futuro. Una prueba de ello lo constituyen aquellas iniciativas desarrolladas donde han estado implicados bibliotecarios de la enseñanza superior. De ellas son ejemplo, entre otras, el *SIBUL – Sistema Integrado das Bibliotecas da Universidade de Lisboa*, el *CatBib – Catálogo Colectivo de Publicações Periódicas contidas em Bibliotecas Portuguesas* y el *SIIB/UC – Sistema Integrado de Informação Bibliográfica da Universidade de Coimbra*¹⁸⁴.

En los últimos años, las bibliotecas universitarias en Portugal han sufrido el impacto de la dinámica de crecimiento de la propia Universidad: penetración de las tecnologías de información y comunicación, crecimiento y diversidad del fondo documental con fuerte penetración de los recursos de información electrónicos, aumento en el número de usuarios y heterogeneidad de los mismos. Simultáneamente, su gestión se ha desplazado de la colección al usuario como centro.

En consecuencia, la biblioteca universitaria en cuanto fenómeno social, es sobretodo evaluada por la calidad de sus servicios a la comunidad académica y también a la sociedad. Las evaluaciones periódicas de las colecciones y de los servicios tienen como objetivo la satisfacción de las necesidades de los usuarios provenientes de los procesos de docencia, aprendizaje e investigación desarrollados en la Universidad.

¹⁸⁴ Además de estas iniciativas, en este trabajo igualmente destacamos, por su relevancia, al *ColCat – Sistema de Pesquisa Meta-Bibliográfica Distribuída*, al *GABUP – Gabinete de Apoio às Bibliotecas da Universidade do Porto*, a la *B-on – Biblioteca do Conhecimento Online* y al *RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal*.

En ese sentido, para la obtención de datos objetivos que permitan a los responsables de la gestión definir y fundamentar sus opciones y políticas de actuación y ajustar su funcionamiento a los intereses y necesidades de los usuarios, se utilizan en gran medida las encuestas por cuestionario. Gouveia (1995) considera que se debe "Apostar na identificação de necessidades, desejos e preferências do utilizador e na importância de os satisfazer adequadamente fazendo coincidir os serviços oferecidos com as necessidades – expressas e pressentidas – do utilizador e pôr toda a ênfase numa postura activa e de procura de alternativas às pressões dos diferentes contextos ambientais." (p. 55). A través del análisis de las respuestas a esas encuestas es posible concluir que un porcentaje elevado de usuarios utiliza las salas de lectura de la Biblioteca para estudiar los apuntes de las clases y no para consultar los recursos de información allí disponibles. Lo hacen porque, en muchas Universidades no existen espacios confortables suficientes destinados al estudio individual y de grupo. Sin embargo, en Portugal la modernización de los espacios y de los equipamientos disponibles, así como la racionalización de los recursos humanos, financieros y materiales existentes en las bibliotecas implicó un cambio radical en los métodos de organización y suministro de los servicios.

Para Rodrigues (1994) la escasa utilización de las bibliotecas universitarias era el resultado de "Falta de hábitos de leitura e de utilização de bibliotecas (...), métodos de ensino e avaliação que conduzem à utilização da 'sebenta' e do 'manual' como instrumentos únicos de estudo, dificuldades e insuficiências das bibliotecas universitárias (ao nível das instalações, dos horários, do pessoal, dos recursos bibliográficos, dos equipamentos, etc)...". (p. 2).

El mismo autor defiende que es urgente buscar los caminos, saber cómo cambiar e iniciar los cambios. Considera que es "... fundamental alterar a 'cultura organizacional' e a imagem da biblioteca universitária: de um serviço que está disponível para os seus utilizadores, para um serviço que os procura; de um local que oferece livros e lugares de leitura, para uma entidade que gere e disponibiliza recursos informativos essenciais para o sucesso da actividade escolar, pedagógica e científica." (Rodrigues, 1994, 3). Esto significa, por parte de los profesionales, una disponibilidad permanente para aprender y adquirir competencias en dominios novedosos, es decir, un cambio de actitud.

Los bibliotecarios de las universidades portuguesas, a lo largo de los tiempos, siempre acreditaron a la biblioteca universitaria como un valor añadido y como parte integrante de la formación académica de los estudiantes. En el año 2001, en el 7º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, el Grupo

de Trabalho das Bibliotecas do Ensino Superior llevó a cabo una discusión sobre el tema de las exigencias de futuro para las bibliotecas entre las cuales se hizo mención a la formación del usuario, la formación profesional, la calidad y la creación de la Red de Bibliotecas de la Educación Superior.

En los últimos años, la atención dedicada y las actividades relativas a la evaluación del desempeño y de la calidad en las bibliotecas han aumentado entre los profesionales y las instituciones de información portuguesas. Según Rodrigues y Guimarães (2007) "A crescente complexidade e a mudança contínua do ambiente em que as bibliotecas se inserem, e no qual devem prestar serviços e mostrar o seu valor, exigem um cada vez maior investimento em ferramentas e métodos de gestão que contribuam não apenas para garantir níveis elevados de eficiência e eficácia no desempenho organizacional, mas também para assegurar a detecção e resposta a novas necessidades e comportamentos das populações servidas pelas bibliotecas." (p. 1).

Hasta el momento, no se han establecido políticas globales para el desarrollo conjunto de las bibliotecas universitarias, a pesar de no existir un vinculo formal de relaciones entre ellas (como es lo caso de REBIUN¹⁸⁵, en España o de JANET, en el Reino Unido), sin embargo, generalmente por iniciativa de las propias bibliotecas se ha promovido la realización de acciones conjuntas de cooperación e intercambio con el objetivo de racionalizar y aprovechar los recursos existentes.

No obstante, se pueden destacar algunas iniciativas (algunas de las cuales, por su relevancia, analizaremos en detalle más tarde): el préstamo interbibliotecario, la *RUBI – Rede de Universitária de Bibliotecas e Informação*¹⁸⁶, el *ColCat*¹⁸⁷, el *SIBUL – Sistema Integrado das Bibliotecas da Universidade de Lisboa*¹⁸⁸, el *GABUP – Gabinete de Apoio às Bibliotecas da Universidade do Porto*¹⁸⁹, la *B-On – Biblioteca do Conhecimento Online*¹⁹⁰, el *SIBUC – Serviço Integrado das*

¹⁸⁵ En España, la REBIUN se ha constituido como una plataforma de cooperación de todas las bibliotecas universitarias españolas que "... tiene como objetivo básico ser un organismo estable en el que estén representadas todas las bibliotecas universitarias españolas, para conseguir elevar el nivel de los servicios y de la infraestructura bibliotecaria mediante la cooperación y para llevar a cabo acciones cooperativas que supongan un beneficio para los usuarios de las bibliotecas universitarias españolas." (Cabo Rigol y Espinós Ferrer, 2004, 3).

¹⁸⁶ RUBI – Red Universitaria de Bibliotecas y Información (<http://rubidoc.ua.pt>)

¹⁸⁷ ColCat – Sistema de Pesquisa Meta-Bibliográfica Distribuída (<http://cc.doc.ua.pt/>)

¹⁸⁸ SIBUL – Sistema Integrado de las Bibliotecas de la Universidad de Lisboa (<http://sibul.reitoria.ul.pt>)

¹⁸⁹ GABUP – Gabinete de Apoio a las Bibliotecas de la Universidad de Oporto (<http://www.up.pt>)

¹⁹⁰ B-On – Biblioteca del Conocimiento Online (<http://www.b-on.pt>)

*Bibliotecas da Universidade de Coimbra*¹⁹¹ y el *RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal*¹⁹².

Estas bibliotecas han utilizado los avances tecnológicos utilizandolos para mejorar los servicios prestados al usuario o para crear nuevos servicios. Así, a pesar de la desigualdad en los equipamientos informáticos, la mayoría tiene su pagina *Web*, y sus bases de datos disponibles en Internet, incluso algunas poseen Repositorios digitales y están caminando en el sentido de convertirse en bibliotecas virtuales. La creación y desarrollo de Repositorios Digitales en las Universidades constituye una oportunidad para las bibliotecas universitarias y para que sus profesionales lideraren procesos de innovación y, de esta manera, lograr afirmar un nuevo posicionamiento estratégico en la Universidad. Los bibliotecarios universitarios portugueses deben aprovechar esta oportunidad.¹⁹³

Las colecciones de estas bibliotecas están compuestas por libros y publicaciones periódicas, en soporte papel y también electrónico el cual, en ocasiones, está substituyendo al primero (se ahorra espacio, el acceso a las colecciones es más fácil para los usuarios, entre otras ventajas).

Los servicios asegurados por las bibliotecas van de la consulta y lectura de documentos en sala, préstamo interbibliotecario, servicio de referencia, diseminación global y selectiva de información, formación de usuarios, digitalización de documentos, creación y desarrollo de Repositorios Digitales, elaboración de guías temáticas y desarrollo de actividades de dinamización y extensión cultural (exposiciones de arte, exposiciones bibliográficas, charlas sobre temas de la actualidad, con la participación de profesores y/o investigadores de la universidad o externos, entre otras).

Es un hecho constatado la rapidez de evolución de la ciencia y tecnología así como el crecimiento exponencial de la literatura científica y el carácter temporal de los conocimientos, aspectos que justifican que a los estudiantes de la enseñanza superior se le transmitan los saberes fundamentales de las distintas disciplinas así como que desarrollen hábitos, métodos, actividades y competencias necesarias para tener éxito académico y profesional y a lo largo de la vida.

Desde el punto de vista de la relación de las bibliotecas universitarias con los usuarios, la situación en Portugal no es diferente de la de otros países: "... se dan

¹⁹¹ SIBUC – Servicio Integrado de las Bibliotecas de la Universidad de Coimbra (<http://www.uc.pt/sibuc>)

¹⁹² RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto en Portugal (<http://www.rcaap.pt>)

¹⁹³ El listado de instituciones que han creado Repositorios se encuentra en el punto 3.4.6. de este Capítulo.

distintas modalidades de relacionamiento desde el tradicional pasando por formas intermedias, hasta el virtual según el entorno con el que cuenta la biblioteca y con el tipo de usuario con el que se relaciona.” (Cerreta Soria, 2000, 8).

Una de las formas de establecer relaciones con los usuarios es a través de las actividades de formación de los mismos. Estas iniciativas son desarrolladas con frecuencia en las bibliotecas universitarias portuguesas. Sus objetivos centrales son “... informar os utilizadores sobre os recursos bibliográficos, e estimular a sua utilização eficaz, as acções de formação de utilizadores constituem um instrumento útil de promoção dos conhecimentos dos estudantes no domínio da informação científica e técnica e, ao mesmo tempo, de promoção da biblioteca e da sua imagem.” (Rodrigues, 1994, 5).

Para el mismo autor, en los años 90, no eran muy frecuentes los ejemplos de formación de usuarios afirmándose la necesidad de comenzar por ahí “Partindo com a consciência de que é necessário chegar mais longe.” (Rodrigues, 1994, 6).

Para hablar de esta relación, es necesario considerar la diversidad de usuarios a los que la biblioteca potencialmente puede servir: estudiantes, profesores, investigadores, graduados, otros miembros de la comunidad académica y de la sociedad en general.

En el caso de los estudiantes, muchos de ellos es cuando llegan a la Universidad cuando por vez primera se enfrentan a la necesidad de buscar y de trabajar con información de forma eficaz, motivados por las exigencias académicas. Y también es verdad que muchos de ellos no han recibido, en sus instancias educativas anteriores una capacitación para saber manejarse con la información.

Por otro lado, después de un período de masificación en el acceso a la Universidad se asiste a un periodo marcado por una creciente diversificación de los estudiantes, así, entre las categorías de estudiantes encontramos los jóvenes de 18 a 22 años pero también un público mayor que entra en la Universidad en un momento más tardío, y debe conciliar sus actividades académicas con el trabajo y la familia. En esta categoría, y de forma cada vez más marcada, se encuentran los estudiantes ERASMUS y todos aquellos que regresan a la Universidad en el entorno del aprendizaje a lo largo de la vida.

La relación con los profesores y/o investigadores es una relación de apoyo a la docencia y a la investigación, y en algunas Bibliotecas, están representados (así como los estudiantes) en estructuras consultivas (como el Consejo de la Biblioteca o el Consejo de Usuarios).

El profesor es un usuario que conoce su campo de docencia e investigación en profundidad y, según Cerreta Soria (2000), se comporta, en su relación con la biblioteca, de la siguiente forma:

- a) ha aprendido a interactuar con la biblioteca, es exigente en sus requerimientos y muchas veces un verdadero experto en manejo de la información.
- b) generalmente tiene la posibilidad de acceder a la información a través de medios tecnológicos.
- c) se comunica con sus pares a través del correo electrónico, dándole una dinámica diferente a la consolidación de los colegios invisibles.
- d) espera encontrar en la biblioteca un profesional Bibliotecólogo altamente especializado con el cual pueda comunicarse de igual a igual.” (p. 12)

En cuanto a los graduados, la búsqueda de información se hace de forma muy precisa y para responder a cuestiones muy concretas.

La multiplicidad de los recursos de información existentes en las bibliotecas universitarias y las nuevas exigencias planteadas por Bolonia exigen a la biblioteca universitaria y a sus responsables una participación más activa y proactiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, “A função central da biblioteca de ensino superior exerce-se ao nível da mediação de conteúdos, continuando a ser facilitadora do acesso já não exclusivamente pela gestão das colecções mas pela gestão dos conteúdos. Enquanto mediadora, é à biblioteca que cabe criar as condições para que a informação esteja acessível e recuperável através da pesquisa. O carácter híbrido dos recursos/conteúdos que poderão ser físicos ou estar em linha, locais ou remotos, partilhados ou exclusivos, comerciais ou em Acesso Livre, faz com que a sua pesquisa e recuperação sejam complexos.” (Pacheco, 2007, 2).

Para ello, los bibliotecarios deben promover las actividades de alfabetización informacional (ALFIN) entendiendo que “Information literacy is knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner...” (CILIP, 2005b).

Esta definición implica una concretización del papel que los bibliotecarios desarrollan en el proceso educativo y cual es la contribución de la biblioteca al aprendizaje. En diferente literatura publicada en Canadá, Estados Unidos de América y Australia está claro que la biblioteca se transforma en parte de la clase y que es necesaria una colaboración profunda entre bibliotecarios y profesores para

desarrollar un nuevo modelo educativo en el cual debe incluirse las distintas dimensiones de la alfabetización informacional.

Esta colaboración plantea algunos problemas sobre todo la "... relutância de corpo docente em prescindir de tempo e de espaço lectivo a favor de programas de formação em literacia da informação." (Pacheco, 2007, 2). La ejecución de estos tipos de formación debe atribuirse a equipos pedagógicos que integren profesores y bibliotecarios.

En este campo, la realidad de las bibliotecas universitarias portuguesas es distinta de la de los países mencionados y otros europeos, motivo por el cual Pacheco (2007) afirma "Se no caso de outros países, esta prática é comum, uma vez que os programas de formação de utilizadores possuem uma estrutura oficial definida nestes moldes, no caso português esta realidade é distinta pois a formação de utilizadores na biblioteca parece-nos, salvo o erro, ter um carácter facultativo e não directamente relacionado com o currículo." (p. 2).¹⁹⁴ Pero una actuación más firme de las bibliotecas y de sus profesionales en este dominio en Portugal nos parece asumir carácter de urgencia pues como reconocen Costa y Ávila (1998) "... as dificuldades de grande parte da população portuguesa em se relacionar com a informação escrita constituem sérias limitações às respectivos possibilidades de carreira profissional, de fruição cultural e de exercício de cidadanis." (p. 136).

En este sentido, el *Debate Nacional sobre Educação* (2007), al reconocer que "Teremos de encontrar caminhos para passar de escolas superiores estruturadas no primado do ensino do docente para escolas organizadas em torno da aprendizagem do estudante..." ha dado un nuevo empuje a la ampliación de las competencias y actuación de las bibliotecas universitarias. Además, en las Recomendaciones del mismo Debate, se reafirma la necesidad de mejorar la calidad de la educación superior y de la investigación científica y tecnológica ya que se entiende que la aplicación del Proceso de Bolonia en Portugal se está realizando de forma

¹⁹⁴ Existen, en Portugal, algunas iniciativas de desarrollo de formación de usuarios en alfabetización informacional con recurso a los sistemas de gestión del aprendizaje (*learning management systems*). Un ejemplo lo constituye la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Porto que, con recurso al Moodle, creó un tutorial para el desarrollo de competencias en este dominio. Otra experiencia es la de los Servicios de Documentación de la Universidad de Aveiro, que ha desarrollado unos tutoriales y contenidos para la alfabetización informacional con recurso al Blackboard (<http://www.doc.ua.pt/PageImage.aspx?id=8492>). Por otro lado, el proyecto *eLit.pt – Information literacy in the European Higher Education Area: study of the situation of information skills in Portugal* (desarrollado en Portugal desde junio 2007) tiene como objetivo principal investigar el nivel de las competencias de información de los estudiantes universitarios portugueses. Otro objetivo es investigar "...how students arrived at university level." (Fernández Marcial, Pinto y Silva, 2009, 5).

superficial: se ha disminuido el número de horas de clases "... sem o devido apoio tutorial por parte dos professores e sem o desenvolvimento das capacidades de trabalho autónomo por parte dos alunos..." (*Debate Nacional sobre Educação*, 2007, 166). Esta realidad ofrece unas oportunidades de reposicionamiento de las Bibliotecas y de sus profesionales en la Universidad que debe traducirse en una participación más activa en los procesos de docencia, aprendizaje e investigación.

El entorno en el que han operado y operan las bibliotecas universitarias en Portugal es muy complejo y sometido a profundos cambios. Continuamente los bibliotecarios han buscado nuevas soluciones para los problemas con los que se enfrentan en su ejercicio profesional, siempre con la intención de proporcionar los mejores servicios y productos a sus usuarios, tarea difícil debido a la diversidad de los mismos. Sin embargo, bibliotecas universitarias, y en particular sus responsables, han sabido solucionar esta dificultad a través de la implantación de diferentes canales de comunicación.

En esta línea de pensamiento, Barrulas (2007) considera que "No universo das bibliotecas universitárias o panorama digital é hoje bastante variado e os recursos informacionais que disponibilizam ao público em geral, bem como os recursos exclusivos para as respectivas comunidades académicas já equivalem a muito do que de bom se encontra nas universidades de referência estrangeiras." (p. 451).

En la línea de lo expuesto por Lemos y Macedo (2003) defendemos la necesidad de trabajar en el desarrollo efectivo de la Rede de Bibliotecas do Ensino Superior objetivo para el cual es necesario "... aplicar uma metodologia comum que facilite a cooperação entre as bibliotecas, num projecto global de gestão de qualidade que pretende envolver todos os profissionais do sector, para permitir reduzir os custos e melhorar a informação ao utilizador..." (p. 14). Para la creación de esa Red en Portugal puede constituir una gran oportunidad iniciativas como la creación de la B-on (Biblioteca do Conhecimento *online*¹⁹⁵) y de un Meta-Repositorio

¹⁹⁵ B-On es un proyecto que se inició en 2004, dinamizado por UMIC (Agência para a Sociedade do Conhecimento) y por el MCTES (Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior), siendo la FCCN responsable de la gestión operacional, técnica y financiera. En su inicio B-on integraba 48 miembros número que ha aumentado a 68 en 2005, a 74 en 2006 y a 116 en 2010 (datos reportados a febrero). Se trata de una biblioteca virtual que reúne las principales editoras de publicaciones periódicas científicas internacionales facilitando así el acceso al texto completo de artículos en varias áreas del conocimiento, agrupadas en cinco grandes dominios: Artes y Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias y Ingeniería/Tecnología. Además de las editoras, también se encuentran integrados otros recursos como bases de datos referenciales, bases de datos de texto completo, catálogos de bibliotecas, obras de referencia, portales e índices.

que incluya la información existente en cada uno de los repositorios de las universidades constituyendo un sistema de información científica y técnica de ámbito nacional, tema con presencia en el CRUP a través de un Grupo de Trabajo que integra bibliotecarios.

Sin embargo, las palabras de Gouveia (1995) al reclamar un cambio de actitud, se mantienen actuales. Para esta bibliotecaria, ese cambio se debe manifestar en las propias bibliotecas, que deben cuestionar su misión, objetivos, posicionamiento e imagen y en el profesional, que debe cuestionar sus prácticas y procedimientos (p. 57). En la actualidad, un número significativo de bibliotecas universitarias portuguesas, aunque no se autodenominen "centros de recursos", buscan todo tipo de alianzas (incluso con los informáticos) para seguir incrementando cualitativa y cuantitativamente los servicios que pone a disposición de su comunidad no limitando su actuación a la mera disponibilidad de material bibliográfico en todo tipo de soportes y de un parque informático más o menos amplio.

Es necesario hay que desarrollar un conjunto de acciones que contribuyan a mejorar la imagen de las bibliotecas universitarias y de sus profesionales. Esta dimensión no es novedosa ya que se presentó como una de las conclusiones del Coloquio "Que prioridades para as bibliotecas portuguesas?", realizado en 1990. Se consideraba que "Por falta de infraestruturas, por lacunas importantes na formação de base e na formação contínua, a imagem das bibliotecas e dos bibliotecários não é boa." (APBAD, 1990, 100).

La reflexión sobre sus prácticas profesionales y sobre el entorno en el cual se ejercen es una exigencia para cualquier grupo profesional. Se demanda un posicionamiento profesional proactivo pues "... não podemos esquecer que passa por nós, em primeiro lugar o desejo de mudar, a vontade de nos afirmarmos e de potencializarmos as instituições onde trabalhamos." (APBAD, 1990, 100).

El análisis del recorrido de las bibliotecas universitarias en Portugal en las dos últimas décadas no puede aislarse de un entorno más amplio debiendo considerarse los documentos fundadores de iniciativas de políticas, la actuación de instituciones/organizaciones en ese dominio y el análisis de la información estadística disponible.

3.1. La PORBASE – Base Nacional de Datos Bibliográficos

La PORBASE es el Catálogo Colectivo en línea de las Bibliotecas Portuguesas. Se creó en 1986 y está disponible al público desde 1988. La coordinación de PORBASE es responsabilidad de la Biblioteca Nacional existiendo una estructura de

coordinación creada con los objetivos de garantizar una participación activa de los cooperantes y una gestión más eficaz:

- Coordenador-Geral (Coordinador-General) que es el subdirector de la Biblioteca Nacional;¹⁹⁶
- Conselho Técnico (Consejo Técnico) compuesto por cinco miembros electos por la Asamblea de Representantes;¹⁹⁷
- Assembleia de Cooperantes (Asamblea de Cooperantes) constituída por un representante de cada una de las bibliotecas o servicios de documentación que integran la comunidad de los cooperantes.¹⁹⁸

Actualmente son 170 las bibliotecas cooperantes de distintos tipos y dimensiones, públicas y privadas, de las cuales 94 son universitarias.¹⁹⁹ El funcionamiento de esta Base Nacional de Datos Bibliográficos se asienta en una filosofía de cooperación con un reglamento propio. En este reglamento la PORBASE se define como "... uma estrutura de cooperação aberta à livre participação de todas as bibliotecas que assenta na observância de princípios técnicos, biblioteconómicos e informáticos, comuns." (PORBASE – Base Nacional de Dados Bibliográficos, 2006).

Sus objetivos principales son la actualización y difusión permanentes del Catálogo Geral da Biblioteca Nacional, de la bibliografía nacional corriente y del catálogo colectivo de las bibliotecas portuguesas.

Por último, son objetivos de PORBASE "... optimizar os recursos disponíveis e a normalização das práticas profissionais na comunidade de bibliotecas e serviços de documentação portugueses." (PORBASE – Base Nacional de Dados Bibliográficos, 2006).

¹⁹⁶ Al Coordinador General compete presentar anualmente una propuesta de Plan de Actividades y estrategia (después de oído el Consejo Técnico); convocar el Consejo Técnico y aprobar sus propuestas y pareceres; garantizar el buen funcionamiento de las estructuras existentes en la Biblioteca Nacional para el apoyo técnico, biblioteconómico e informático a la comunidad de los cooperantes; representar la PORBASE a nivel nacional e internacional; elaborar y distribuir el informe anual de las actividades, una vez obtenido el parecer del Consejo Técnico.

¹⁹⁷ Es competencia del Consejo Técnico la presentación de propuestas y consejos del Coordinador General sobre los aspectos relativos a la operacionabilidad de PORBASE en lo que concierne al mantenimiento y desarrollo, la definición de normas y de criterios técnicos, el desarrollo e implementación de proyectos, el planeamiento a largo plazo y la política de pagos de productos y servicios.

¹⁹⁸ Debe elegir sus representantes en el Consejo Técnico, participar en las discusiones sobre políticas y estrategias de desarrollo de PORBASE, aprobar el Plan y el Informe Anual de Actividades y pronunciarse sobre otros asuntos relacionados con *PORBASE*.

¹⁹⁹ En este caso, por biblioteca universitaria debemos entender la biblioteca general de la Universidad pero también las bibliotecas de las distintas Facultades o Departamentos de una Universidad (datos reportados a diciembre del 2009).

Debido a que se trata de una base de datos que reúne información bibliográfica de distintas bibliotecas y servicios de documentación es necesaria una gran atención a cuestiones como la normalización y el control de calidad.

En el ámbito de este trabajo la referencia a la PORBASE es obligada debido al carácter innovador de la misma en el entorno nacional y por haber constituido una oportunidad de modernización para las bibliotecas portuguesas en general. A partir de esta realidad y de la actuación de la Biblioteca Nacional en el campo de la formación, los servicios ofrecidos por las distintas bibliotecas portuguesas han conseguido niveles de calidad muy destacables.

Las bibliotecas universitarias, al participar en este proceso, han sufrido los impactos positivos del mismo y, en ese sentido, se han informatizado lo que ha permitido la concepción y desarrollo de nuevas prácticas profesionales y de nuevos productos y servicios.

3.2. El Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal

En la década de los 90 se generalizó la utilización del concepto *Sociedad de la Información* para identificar un modo de desarrollo social y económico en el cual la adquisición, almacenamiento, procesamiento, valorización, transmisión, distribución y diseminación de información conducente a la creación de conocimiento y a la satisfacción de las necesidades de los ciudadanos y de las empresas, desempeñan un papel central en la actividad económica, en la creación de riqueza, en la definición de la calidad de vida de los ciudadanos y de sus prácticas culturales. (*Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*, 1997, 7).²⁰⁰

En 1996, por la Resolução do Conselho de Ministros nº 16/96, del 21 de marzo se creó la *Missão para a Sociedade da Informação* cuyos objetivos de actuación eran promover un amplio debate nacional sobre el tema y proceder a la elaboración de un documento que aglutinara las medidas propuestas a corto, medio y largo plazo que debían presentarse a la Assembleia da República, lo que se cedió en el 30 de abril de 1997.

En su Preámbulo, el documento se presenta como "... provavelmente o primeiro texto político em Portugal cuja construção pôde ser permanentemente seguida, observada e comentada na Internet e em múltiplas reuniões

²⁰⁰ El Consejo de Europa, en 1998, entendía que la Sociedad de la Información "... is based on the new electronic information and communication technologies (ICT) giving birth to a pervasive form of social organisation in which information generation, processing and transformation become a crucial source of productivity and power." (Council of Europe, 1998, 8).

especializadas. (...) A sua própria génese e formação foi, assim, um exercício inovador de democracia participada, num contexto de decisão clara e de orientações responsáveis." (*Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*, 1997, 2). Para Veiga (2007) " *O Livro Verde para a Sociedade da Informação* (...) dedicava uma grande importância (...) aos problemas da consolidação e difusão do conhecimento e ao modo como este conhecimento e outros instrumentos da sociedade da informação podiam penetrar mais rapidamente na nossa sociedade através do sistema de ensino." (p. 390).

En este documento se reconoce claramente la importancia del conocimiento como un bien de valor inestimable motivo por el cual la promoción de la creación de mecanismos que contribuyan a su consolidación y difusión se apunta como una necesidad. El acceso rápido, eficaz y equitativo a la información por parte de los ciudadanos se constituye como un derecho que las diversas entidades implicadas deben garantizar. En este sentido, se subraya la importancia de la *Rede Electrónica de Investigação Científica, Cultura e Educação* así como la contribución que las Universidades pueden dar en cuanto entidades dinamizadoras de esa Rede utilizándola como uno de los medios privilegiados de transmisión de su conocimiento científico y cultural para la sociedad, beneficiándose toda la población y prestando apoyo y formación en las nuevas tecnologías a los profesores y escuelas de su campo de actuación.

El desarrollo de Bibliotecas Digitales se apunta como algo inevitable a pesar de que no se acrediten como bibliotecas exclusivamente digitales²⁰¹, a semejanza de lo que sucedió en otros países. Se afirma que "Os responsáveis bem como as entidades de tutela, devem ser fortemente mobilizados para a realidade da nova biblioteca, sobre os seus aspectos técnicos, tecnológicos e organizativos, e incentivados a seguir políticas de gestão que contribuam para nos manter na vanguarda do aproveitamento cabal das novas tecnologias da informação e da comunicação. A biblioteca deve deixar de estar limitada ao espaço físico tradicional, deve ser claramente entendida como um espaço global alargado." (*Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*, 1997, 29).

En 1996, se lanzó la *Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade (RCTS)*²⁰² con el objetivo de crear una red telemática integrada que fuese más allá de la ya

²⁰¹ Es importante destacar que en el documento analizado, esta reflexión se realiza teniendo como objeto la biblioteca pública.

²⁰² Al final de 2001, estaban conectados a la RCTS el sistema de investigación y educación superior, todas las escuelas publicas y privadas del 1º al 12º año, en un total de 11.000, cerca de 350

existente *Rede da Comunidade Científica Nacional (RCCN)*, creada en 1990 y que, básicamente, englobaba las instituciones de enseñanza superior y organismos de investigación científica. Se pretendía así incluir en esta Red, los politécnicos, las escuelas de la enseñanza básica y secundaria, las bibliotecas y archivos, y todas las instituciones privadas sin fines lucrativos que ejecutasen o fomentasen actividades en el área de la investigación y de la cultura. En el ámbito de esta Red se desarrollaron dos iniciativas muy importantes: el proyecto *e-U – Campus Virtuais*²⁰³ y el proyecto *B-On – Biblioteca do Conhecimento Online* (este último, sera analizado en detalle más adelante).

A pesar de las varias referencias hechas, a lo largo del documento, a la institución Universidad, el documento omite referencias a las bibliotecas universitarias lo que es, en nuestra opinión, revelador del escaso reconocimiento que el poder político les concede. Sin embargo, se destaca más el papel de las TIC e Internet como instrumentos facilitadores del cambio de información, promotores de la generalización del saber, incentivos de la generación de conocimiento y catalizadores de la participación de los ciudadanos en la vida económica, social, política y cultural del país. Por eso, pasados diez años de la fecha de publicación del *Livro Verde* "Não encontramos (...), formalmente estabelecida a 'rede electrónica de bibliotecas interligando todas as bibliotecas universitárias e de instituições de ensino superior portuguesas' que o LV preconizava." (Barrulas, 2007, 451).

3.3. La RUBI – Rede Universitária de Bibliotecas e Informação

La preocupación por el desarrollo y adaptación de las bibliotecas universitarias a los cambios provocados por la evolución de las TIC o por el entorno de la propia educación superior siempre estuvieron presentes en la actuación de los bibliotecarios portugueses. En ese sentido, en múltiples ocasiones procuraron, de forma conjunta y coordinada, afrontar algunos de los problemas con que se iban debatiendo: en 1980, cuando el *Grupo das Bibliotecas Universitárias da BAD* realizó

bibliotecas municipales, más de 200 asociaciones culturales y/o científicas y más de 200 asociaciones de ciudadanos con necesidades especiales (Veiga, 2007, 393).

²⁰³ Este proyecto contempla la creación y desarrollo de Servicios, Contenidos, Aplicaciones y Redes de Comunicaciones Móviles (dentro y fuera de la Universidad y Politécnicos) para profesores y estudiantes de la educación superior, de forma que faciliten incentivos a la producción, acceso e impartición del conocimiento. La iniciativa se inició en 2003 y se crearon redes *wireless* en instituciones de educación superior. El proyecto incluye cerca del 80% de la comunidad académica portuguesa y asienta en el "... reconhecimento de que com o recursos às tecnologias de informação e da comunicação os paradigmas até agora usados no processo de ensino/aprendizagem devem ser adaptados para recolherem os frutos das novas possibilidades em aceder à informação e criar conhecimento." (Veiga, 2007, 396).

las 1^{as} Jornadas de las Bibliotecas Universitarias, en 1984 (Lisboa) y en 1985 (Aveiro), la iniciativa volvió a repetirse. El tema principal de esas reuniones fue el análisis de los resultados de una encuesta, realizada en 1983, con el objetivo de evaluar la situación de las bibliotecas universitarias. En 1988, en las 6^{as} Jornadas (Porto), la atención de estos profesionales recayó en la situación de las carreras profesionales y en el proceso de informatización de las bibliotecas.

Al mismo tiempo, otras iniciativas de ámbito nacional, en su mayoría, coordinadas por la Biblioteca Nacional, marcaran este período. De ellas son ejemplo la constitución de la PORBASE – Base Nacional de Datos Bibliográficos, el Proyecto CLIP – Compatibilização de Linguagens Documentais, la normalización, el UNIMARC. La participación de las bibliotecas universitarias en estos proyectos ha constituido una condición para el éxito de los mismos.

Las TIC e Internet representaron, para los bibliotecarios universitarios, la posibilidad de trabajar de forma colaborativa, en red, permitiendo profundizar y consolidar nuevas formas de trabajar que se tradujeron en nuevos productos y servicios siempre con el objetivo de mejorar la atención a los usuarios. Según expresan Lemos y Macedo (2003) “Os bibliotecários portugueses não ficaram alheios a estas realidades e à necessidade de criação de uma infra-estrutura nacional que permitisse a cooperação e a partilha de recursos e que fornecesse um serviço mais eficiente ao utilizador que se reflectisse na melhoria da investigação, do ensino e da aprendizagem.” (Lemos y Macedo, 2003, 2).

Por parte de los usuarios, en este caso profesores e investigadores, la conciencia en la necesidad de cambios era patente, como escribe Pimenta (1992): “... as evoluções possíveis que as bibliotecas poderão vir a assumir, as alterações que é conveniente introduzir no funcionamento das bibliotecas universitárias para que elas continuem a assumir o seu importante papel no ensino e na investigação.” (Pimenta, 1992, 35). Refiere también la necesidad de grandes transformaciones en la forma de enseñar y aprender, en la orientación y metodología de la investigación.

En las 8^{as} Jornadas das Bibliotecas Universitárias, en 1992 (Lisboa) se discutió y aprobó el documento *Bibliotecas Universitárias: alicerces para uma estrutura de documentação*, elaborado por el Grupo de Trabalho das Bibliotecas Universitárias de la BAD. En ese documento, enviado al CRUP, en 1992, se afirmaba la necesidad de una “... alteração radical na política dos órgãos de gestão a vários níveis, no sentido de que fosse possível uma maior intervenção das bibliotecas universitárias no seio da comunidade que servem e faziam-se propostas concretas para solucionar os problemas.” (Grupo de Trabalho ..., 1993, 133).

El mismo *Grupo de Trabalho*, en un artículo publicado en 1993, considera que "... una análise diacrónica permite constatar que os problemas existentes na década de 70 persistem nos anos 90, e poderá mesmo afirmar-se que não se adivinham soluções imediatas para eles, arriscando-se um prognóstico algo negativo, caso se mantenha a mesma atitude institucional (p. 133). Sin embargo, se reconhece una sensible mejoría en las bibliotecas universitarias, sobre todo en lo referente a la automatización de funciones, que tuvo su inicio en la década de los 80 y prácticamente se generalizó en los años 90. Una vez más se constata la apertura de espíritu por parte de los bibliotecarios traducida en la participación en jornadas, acciones de formación y reuniones profesionales. En el sentido de conciliar el principio de la no exhaustividad de los fondos con el de la prestación de información al usuario se señalan tres dominios como esenciales: la alteración de la mentalidad y estatuto profesional, la cooperación²⁰⁴ y las medidas de política. Estos aspectos mantienen su actualidad a pesar de encontrarnos ya en la primera década del siglo XXI así como la necesidad de un "plano de desenvolvimiento global das bibliotecas universitarias."

En 1995, durante el Encontro *Nova Universidade, nova informação: bibliotecas em rede*, de nuevo la voz de los docentes e investigadores se hace oír a través de Figueiredo (1995) que afirma la RUBI como un proyecto colectivo que constituye una gran oportunidad. Considera también "... a necessidade imperiosa de uma abordagem estratégica rigorosa e fundamentada, que vá estabelecendo e redefinindo a missão da rede de bibliotecas, os seus objetivos estratégicos, as suas forças e fraquezas, os seus factores críticos de sucesso, as tácticas de implementação e exploração, os aspectos humanos e organizativos, e as próprias arquitecturas de informação. Este cuidado é particularmente importante em Portugal, onde as bibliotecas universitárias estão pulverizadas, onde não está institucionalizado um esforço colectivo e continuado de colaboração e diálogo a este nível, e onde se padece do espartilho paralizante da Administração Pública." (p. 4).

²⁰⁴ La dimensión de la cooperación había ya sido apuntada como fundamental en las Conclusiones del Coloquio *Que prioridades para as bibliotecas portuguesas*, organizado por la BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, en 1991. En esas conclusiones, además de ser afirmada la necesidad de las Asociaciones se organizáren "... como espaço certo para o debate das linhas de acção que afectam os seus profissionais, auscultando as suas preocupações, promovendo o debate e criando formas activas de intervenção" y "... a necessidade de promover a imagem das nossas bibliotecas e dos respectivos profissionais", considerase urgente organizar la cooperación "... tendo em vista a próxima integração europeia pois, quando o momento chegar, seremos chamados a cooperar activamente com estruturas já existentes e habituadas a organizar as suas tarefas sempre em função da análise custos/benefícios e da partilha de recursos." (APBAD, 1990, 100).

Se refiere también a los beneficios que podrían resultar de la constitución de la RUBI:

- educación más activa;
- investigación científica más rica y mejor posicionada para innovar;
- mayor relevancia de la universidad para la industria;
- difusión de estas tecnologías a los sectores político, económico y social del país (desarrollando un amplio aprendizaje sobre cuestiones de naturaleza ética, legal, seguridad, normalización, privacidad y propiedad intelectual);
- contribución a la creación de una fuerza de trabajo alfabetizada en términos tecnológicos;
- contribución a la creación de una fuerza de trabajo técnicamente competente;
- estímulo a la I&DT industriales;
- eventual estímulo a las inversiones extranjeras directas;
- desarrollo de una infra-estructura;
- presencia activa del saber científico portugués en el escenario internacional;
- presencia de la cultura y lengua portuguesa en el mundo como vehículos estratégicos para la expansión de nuestra economía en los mercados mundiales;
- construcción de una comunidad universitaria nacional, fuertemente ligada a la sociedad civil, capaz de impartir fuentes de saber no divulgadas y disponibles para desarrollar una capacidad efectiva de colaboración y creación del saber. (Figueiredo, 1995, 2-3).

Estos beneficios continúan de actualidad así como la contribución que las bibliotecas de enseñanza superior y sus profesionales dan todos los días para su concretización.

En 1996, se envió al CRUP el documento *Fundamentos para uma rede de Bibliotecas Universitárias*, presentado por los Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro a su Rector con el objetivo de llamar a la atención a la necesidad de la constitución de la Rede Universitaria de Bibliotecas. El CRUP recibió favorablemente este documento procediendo a su divulgación entre todas las Universidades. En el 6 de diciembre de ese año tuvo lugar la primera reunión con representantes de las Universidades con el objetivo de constituir la red que se denominó *RUBI – Rede Universitária de Bibliotecas e Informação*, para crear una infraestructura que permitiese la impartición de recursos y la consecuente reutilización de los mismos. En esta reunión se identificaron los distintos problemas que, en aquel momento, afectaban a las bibliotecas universitarias portuguesas,

destacándose la dotación de recursos, tanto en lo que respecta a la firma de publicaciones periódicas y bases de datos como al préstamo interbibliotecario. Se constató también la necesidad de protocolos de cooperación en algunos sectores y se analizó la estructura de la Red. Sobre este aspecto, los participantes en la reunión consideraron que su constitución debería asentarse en los siguientes puntos: la calidad y la cantidad de los recursos humanos existentes en la mayoría de las bibliotecas universitarias, la existencia de un gran volumen de información no disponible y estrategias para su conversión retrospectiva y la aceptación de realidades distintas, en términos de recursos tecnológicos en las diferentes universidades, con metodología diferenciada para el inicio de la Rede.

En aquel momento RUBI se gestionó a través del CRUP el cual, en el plazo de dos meses, debía presentar un informe en el que deberían constar las líneas orientadoras de la Red. Este trabajo se realizó por representantes (bibliotecarios e informáticos) de las distintas Universidades con representación en el CRUP, produciéndose un *Relatório Preliminar*, que "... condensa as linhas mestras de orientação que (...) deverão ser seguidas, para a criação de uma Rede Universitária de Bibliotecas e Informação." (RUBI, 1997, 1).

Se realizó la segunda reunión de Bibliotecas Universitarias (Aveiro, 23 de enero de 1997) sobre la base de creación de la RUBI, proyecto asociado a una preocupación por la gestión de la información en las Universidades. Se acordó que competiría a los bibliotecarios identificar los servicios que pretendían obtener con la Red y que competiría al CRUP buscar una solución técnica para la obtención de aquellos. Igualmente, se decidió la constitución de tres grupos de trabajo dedicados a los siguientes asuntos: objetivos, matriz organizacional y matriz de servicios.

De acuerdo con el texto de este Informe, la misión de RUBI era "... contribuir para uma melhoria da qualidade do Ensino/Aprendizagem, Investigação e Gestão da Universidade através de uma política global de Gestão da Informação". (RUBI, 1997, 4). Aún según este documento, constituían objetivos de la RUBI "Optimizar o acesso às fontes de informação necessárias para o desempenho da Universidade; Racionalizar e otimizar o investimento no sector das Bibliotecas e Informação; Contribuir para uma Política Nacional de Documentação e Informação através de um planeamento coordenado deste sector nas Universidades; Contribuir para a Investigação e Desenvolvimento pela participação na Rede Global de Informação." (RUBI, 1997, 4).

En cuanto a los objetivos de la Red se mencionaron los siguientes:

- facilitar el acceso a la información y la localización de los documentos existentes en las bibliotecas universitarias;

- promover la divulgación de la producción científica de las Universidades;
- crear mecanismos de apoyo a las Universidades para la adquisición de servicios o recursos;
- rentabilizar las inversiones de las Universidades ya efectuadas o en curso;
- apoyar la participación portuguesa en proyectos de I+D de servicios de información electrónica;
- crear mecanismos que aseguren desarrollos innovadores en la red;
- incentivar el desarrollo del proceso de informatización de todas las bibliotecas universitarias (RUBI, 1997, 1-2).

Este documento presenta también, de forma detallada, la matriz organizativa de RUBI (definiendo quienes son los usuarios, las formas posibles de participación, los órganos, así como el modo de financiación), los servicios (considerando las expectativas de los usuarios, las líneas maestras de actuación de RUBI y los servicios disponibles). Se presentaron algunas recomendaciones relativas a los recursos financieros, humanos, detección de necesidades, formación de usuarios, política nacional de coordinación de adquisiciones, divulgación de la producción científica, su preservación y conservación.

El Informe presenta algunas conclusiones y recomendaciones. En cuanto a las primeras, debido a que las bibliotecas cada vez centran más su actuación en el usuario y dada la necesidad de adecuar constantemente los servicios prestados a las necesidades informativas de los mismos, defiende la realización periódica de encuestas. Dada la necesidad de cada Universidad de negociar con intermediarios, productores de información, recomienda que esas negociaciones se realicen de forma concertada por una única entidad, en este caso, RUBI, para obtener servicios que mejor correspondan a las necesidades reales de las bibliotecas y con reducción de costes. Sugiere también la posibilidad de que RUBI pueda funcionar como creadora de servicios de información en todo aquello que la Red gestiona como producción intelectual propia. Por último, destaca el cambio de actitudes como condición necesaria para el éxito de cualquier política eficaz de Gestión de la Información.

En cuanto a las Recomendaciones, éstas se formulan a nivel de los recursos financieros²⁰⁵, recursos humanos²⁰⁶, integración organizacional²⁰⁷ y de aspectos

²⁰⁵ Planeamiento de los que son servicios "ofrecidos" y de los que son "de pago"; atribución sistemática de un porcentaje del presupuesto de la Universidad para el sector; creación de mecanismos para la generación de fondos propios; modernización de los medios de pago.

generales²⁰⁸. En junio de 1997, tuvo lugar una reunión de RUBI en que, entre otros asuntos, se analizó el *Relatório Preliminar* (ya enviado al CRUP) y se constató la disparidad de situaciones entre las bibliotecas universitarias, relativas a su actualización informática y al tratamiento bibliográfico de los fondos. Se decidió presentar una recomendación al CRUP para la constitución de una comisión que integrase a expertos de bibliotecas e informática, que debería realizar un plan de desarrollo de la Red a través de la disponibilidad de opciones estratégicas, identificación y cuantificación de recursos (humanos, materiales y financieros) y eventual presentación de proyectos piloto.

El Informe se debatió, en julio de 1997, en una reunión del CRUP donde se aceptó la propuesta de constitución de una Comisión Instaladora, con bibliotecarios e informáticos, y se encargó a la Universidade de Aveiro, la coordinación administrativa, técnica y logística, con el objetivo de proceder a la elaboración del plan de desarrollo e institucionalización de la Red.

El mandato de la Comisión se cumplió en abril de 1998 dando como resultado un *Plan de Acción* que buscaba "... lançar as bases do funcionamento das estruturas fundamentais, tanto a nível técnico como das relações de cooperação inter-institucional." (RUBI, 1998, 1). En este documento se definía un período de instalación de la Red que no debería ser superior a los 18 meses. Se explicitaban los siguientes aspectos: objetivos prioritarios de la fase de instalación²⁰⁹, módulos de trabajo, metas temporales, reglas de constitución, organización, competencias y funcionamiento de los Grupos de Estudio y competencias de la Comisión.

Los Grupos de Estudio presentaron sus Informes para la implementación:

- del catálogo colectivo virtual de las bibliotecas universitarias portuguesas: creación del catálogo colectivo distribuido, OPAC;
- de las necesidades de conversión retrospectiva y de la metodología a seguir, con atención particular a los fondos disponibles en soporte informático;

²⁰⁶ Mecanismos para sistematizar y certificar la formación del personal del sector; organización/creación de las estancias superiores de los especialistas en los Servicios del Sector.

²⁰⁷ Estructuración de las vías de acceso (bidireccionales) del sector a las decisiones de la estancia superior, para el planeamiento adecuado de las estrategias de información; integración curricular de programas para formación de los usuarios de información.

²⁰⁸ Identificación rigurosa de las necesidades de los usuarios de información; creación de indicadores nacionales de recursos y de *performance* para el Sector; contribución sectorial para una política nacional de Preservación y Conservación.

²⁰⁹ Constituían objetivos prioritarios de la fase de instalación: crear el Catálogo Distribuido en Línea, normalizar servicios de interés común, caracterizar las bibliotecas universitarias portuguesas y sus usuarios, lanzar las bases para la creación de una Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología (BDCT) e institucionalizar la RUBI.

- del préstamo interbibliotecario y suministro de documentos, donde se destacaba la definición de la política de precios y uniformidad de procedimientos;
- de estrategias nacionales para la contractualización común de servicios e implementación de asignaturas y accesos a bases de datos en consorcio;
- de una biblioteca digital de ciencia y tecnología;
- de la interacción entre la red de bibliotecas universitarias y otros sistemas de información;
- del reglamento de la futura RUBI con el objetivo de institucionalizar la red y algunas recomendaciones para su funcionamiento y desarrollo (Lemos y Macedo, 2003, 4).

La preocupación por la divulgación, a nivel nacional, de experiencias semejantes a la de RUBI en curso en otros países, condujo a la realización, en abril de 1999, en la Universidade de Aveiro, del Seminario *Bibliotecas Universitárias em Consórcio*. En este Seminario, además de los 60 participantes representantes de Universidades portuguesas, estuvieron presentes otros de varias redes de bibliotecas europeas que presentaron sus experiencias de cooperación.²¹⁰

En mayo de ese año, en una reunión del CRUP, donde participó el Ministro de la Ciencia e Tecnología se analizó la cuestión de la financiación de RUBI por aquel Ministerio, hecho que nunca se ha concretizado. Desde el punto de vista de la dependencia orgánica, dado que el CRUP no poseía una estructura que permitiese la integración de la RUBI, se decidió que ésta dependería de la Fundação de las Universidades Portuguesas (FUP).

El *Reglamento* de RUBI (1999) se aprobó en una reunión del *Conselho Geral da Fundação das Universidades Portuguesas*, realizada el 5 de mayo de ese año. El día 12 de mayo, el Conselho General da FUP declaró oficial la RUBI que integraría los siguientes órganos: Assembleia de Representantes²¹¹ e Directivo²¹².

Dado el incumplimiento, por parte del Ministerio de la Ciencia e Tecnología, de lo acordado sobre la atribución de financiación para la RUBI, en mayo de ese año,

²¹⁰ The Consortium of University Research Libraries (CRUL), Edinburgh Engineering Virtual Library (EEVL), Consórcio das Bibliotecas Universitárias da Catalunha (CBUC) y las Actividades Cooperativas de Universidades de Madrid.

²¹¹ La Assembleia de Representantes seria constituida por los representantes de las Universidades y por algunos elementos invitados, por el Conselho Geral da FUP. Cabía a la Assembleia la elección, de entre sus miembros, do Presidente.

²¹² El Directivo integraría el Presidente, designado por el CRUP, y dos vocales, un indicado por la Assembleia de Representantes y otro por el Conselho Executivo da FUP.

el Presidente do Conselho de Reitores volvió sobre la cuestión. El Ministro informó que el asunto se había dirigido a la *Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN)* para realizar una apreciación técnica.

En mayo del 2000, la Comissão Instaladora elaboró el *Relatório Final*, dado que "Tinha sido entendido, desde o início, que (...) cessaria funções após ter cumprido a missão inicialmente proposta: lançar as bases para uma efectiva cooperação entre as bibliotecas universitárias portuguesas...". (Lemos e Macedo, 2003, 5-6). En este Informe se afirma la necesidad de la existencia de un compromiso político que se manifieste en una dotación financiera significativa que, de forma constante y adecuada, permita el desarrollo y manutención de RUBI. La reunión de la Assembleia de Representantes marcada para el día 11 de abril de 2000 nunca llegó a realizarse.

Lemos y Macedo (2003) apuntan algunos aspectos que, en su opinión, no facilitaron la expansión de la red a nivel nacional:

- la diversidad de las bibliotecas universitarias, no centralizadas y con una autonomía muy limitada, lo que dificulta su coordinación;
- falta de sistemas informáticos adecuados en algunas bibliotecas;
- escasa tradición de trabajo en cooperación en las bibliotecas;
- déficit de profesionales de documentación e información cualificados en las universidades portuguesas, lo que dificulta la integración en el entorno digital (p. 6).

Sin embargo, lo cierto es que, desde el punto de vista político, no existió la suficiente y necesaria receptividad y voluntad para un proyecto con las características de RUBI, esencial para un desarrollo más uniforme de las bibliotecas universitarias en Portugal y de acuerdo con las misiones que les están confiadas en el seno de las Universidades. Es nuestra convicción que una lógica de cooperación de ámbito nacional podría haber contribuido a un desarrollo más equilibrado de estas unidades documentales ya que la creación y consolidación de la RUBI (a través de las sinergias que habría creado) podría constituir un desafío importante para los profesionales de información.

3.4. Y después de RUBI?

A pesar de las vicisitudes y dificultades antes mencionadas, el Proyecto de creación de la RUBI constituyó un capital importantísimo de trabajo cooperativo y de experiencia que podrá capitalizarse en el futuro. Prueba de ello lo constituyen las iniciativas desarrolladas y en las cuales han participado bibliotecarios de la

enseñanza superior. De ellas son ejemplo, entre otras, el SIBUL, el ColCat y el SIIB/UC.

También es destacable la actuación de estos profesionales en los Grupos de Trabajo de la BAD. El *Grupo de Trabalho de Tecnologias da Informação* y el *Grupo de Trabalho das Bibliotecas do Ensino Superior* realizaron reuniones (en 2002 y en 2003) donde se discutieron las cuestiones de los consorcios y de la constitución de una Red o Consorcio de Bibliotecas de la Enseñanza Superior.

De estas reuniones salieron dos ideas muy importantes: crear un grupo de trabajo con representatividad expresa para poder negociar y sugerir al CRUP que cada rector nombrase un bibliotecario representante por cada Universidad de cara a la creación del Conselho Geral dos Bibliotecários do CRUP. Por otro lado, dado que en Portugal la enseñanza superior incluye la educación universitaria y politécnica, tanto privada como pública, y para impedir la exclusión de bibliotecas (cuyos impactos negativos recaen sobre sus usuarios), se sugirió que se establecieran procesos semejantes con los Institutos Politécnicos y las Universidades Privadas.

Además de las iniciativas desarrolladas por las bibliotecas de la enseñanza superior y por sus profesionales, Lemos y Macedo (2003) analizan algunas iniciativas a nivel del poder político y del CRUP que, de forma resumida, son las siguientes.

En 2002, el CRUP propuso a uno de los Vice-Rectores de la Universidade do Porto, la coordinación del Proyecto de la Biblioteca Digital das Universidades Portuguesas. Las primeras negociaciones se desarrollaron en el seno del *Observatório das Ciências e das Tecnologias (OCT)*. Una vez extinguido, el Rectorado de la Universidade do Porto continuó el trabajo anteriormente desarrollado por aquel organismo. Más tarde, se presentó un informe de análisis de la situación al Secretario de Estado da Ciência e Tecnologia y al Presidente da *Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)*. Incluso, se llegó a considerar la posibilidad de implementar el proyecto en 2003/2004, con la participación e interés del CRUP.

Posteriormente, en una reunión en la que estuvieron presentes los más altos responsables²¹³ para la definición e implementación de políticas en este campo, se presentó un documento resumen con posibles estrategias de creación de consorcios, costes y distintas sugerencias de adquisición de contenidos electrónicos.

213 Estuvieron presentes el Secretario de Estado para la Ciencia y Tecnología, Manuel Fernandes Thomaz, el Presidente de la Fundación para la Ciencia y Tecnología, Ramoa Ribeiro, el Gestor de la Unidad de Misión Innovación y Conocimiento, Diogo Vasconcelos, y el Gestor del POSI, Jaime Quesado.

En esa reunión, el Gestor del POSI reafirmó su intención de concretizar la constitución de la biblioteca electrónica.

En 2003, el Vice-Rector de la Universidad do Porto envió al CRUP el informe de las actividades desarrolladas presentando un conjunto de sugerencias, retomando el concepto de Red o Consorcio de Bibliotecas Universitarias. El CRUP tomó la decisión del CRUP de crear un grupo de trabajo, constituido por tres elementos,²¹⁴ para tratar de los problemas relacionados con las bibliotecas y los contenidos digitales. La Universidade do Porto decidió avanzar con la realización de las Jornadas GABUP para discutir los problemas que afectaban a las bibliotecas de la enseñanza superior. Las Jornadas tuvieron lugar en julio de 2003 y el Gestor da *Unidade de Missão Inovação e Conhecimento (UMIC)* anunció la creación de la *Biblioteca Científica Digital (B-On)*, financiada con presupuesto del Programa Operacional para a Sociedade da Informação (POSI). En la misma reunión, los representantes de las instituciones de la enseñanza superior que integran el CRUP reafirmaron su interés en la constitución de una red, haciendo revivir la idea de la RUBI.

3.4.1. El ColCat – Sistema de Pesquisa Meta-Bibliográfica Distribuída

En mayo de 1999, el *Grupo de Estudo Arquitectura e Serviços do Catálogo Distribuído* (Grupo de Estudio Arquitectura y Servicios del Catálogo Distribuido), constituido en el ámbito de RUBI presentó, a la Comissão Instaladora de la Red, una propuesta de implementación de un motor de búsqueda de información bibliográfica basado en el protocolo z39.50. La ausencia de financiación del Proyecto RUBI supuso que no llegase a ser una realidad.

El *ColCat* distribuida, acabó por ser desarrollado por los Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro. Permite la búsqueda simultánea e integrada en los catálogos de varias bibliotecas nacionales y extranjeras de referencia.

En el origen del *ColCat* (cc.doc.ua.pt/) se encuentra una motivación original de dar "... resposta às necessidades dos profissionais das Bibliotecas, como ferramenta de ajuda na localização de obras e acesso ao registo bibliográfico

²¹⁴ Un representante de la Universidade Nova de Lisboa, un representante da Universidade do Porto y un representante da Universidade Aberta.

associado. Oferecer um ponto de entrada único onde o Serviço EIB²¹⁵ pudesse localiar de forma rápida e eficaz, a obra pretendida, e os catalogadores e os indexadores pudessem verificar, respectivamente, os dados bibliográficos e descritores atribuídos noutras bibliotecas a um determinado documento” (Bento, 2007, 1). Entre otros aspectos, este sistema contribuye a agilizar el préstamo interbibliotecario.

3.4.2. *El SIBUL – Sistema Integrado das Bibliotecas da Universidade de Lisboa*

El *SIBUL* (ulisses.sibul.ul.pt/), constituye un proyecto cooperativo, coordinado por el Serviço de Documentação da Reitoria da Universidade de Lisboa.

El año 2001 marca la entrada en funcionamiento del sistema que se creó para coordinar, rentabilizar, preservar y ofrecer los recursos de información de la Universidad.²¹⁶ Sus objetivos son los siguientes:

- “Criar e gerir o Catálogo Colectivo das bibliotecas da Universidade de Lisboa de forma a melhorar a eficácia da investigação e do ensino, aumentando os recursos disponíveis de forma imediata;
- Melhorar a produção científica, potenciando o acesso da comunidade universitária às colecções bibliográficas exstentes, através da informação bibliográfica e do empréstimo interbibliotecas;
- Melhorar os serviços biblioteconómicos existentes e minorar os custos do tratamento documental, através da partilha de recursos existentes, nomeadamente, registos bibliográficos e de autoridade;
- Promover planos de cooperação, serviços biblioteconómicos conjuntos, aquisição partilhada de recursos e a ligação a redes nacionais e internacionais (...);

²¹⁵ Por Serviço EIB designamos el préstamo interbibliotecario.

²¹⁶ Otras fechas significativas en este Proyecto son: 1987 – inicio de la informatización de las bibliotecas de la Universidade de Lisboa con sistemas locales; 1997 – primera biblioteca con catálogo disponible en Internet (Faculdade de Farmácia de la Universidade de Lisboa), constitución del SIBUL; 1998 – elaboración del Cuaderno de Encargos, Concurso Publico Internacional; 1999 – adjudicación del sistema ALEPH para soporte del Catalogo Colectivo, integración de los registros bibliográficos de varias bibliotecas; catálogo disponible en la Internet; 2001 – formación de los usuarios, entrada en producción, actualización del sistema; 2004 – creación del portal de recursos electrónicos en la Web.

- Establecer políticas de desenvolvimento das colecções que evitem duplicações desnecessárias e que assegurem a existência de materiais de vital importância para a comunidade académica;
- Testar e fomentar a aplicação das novas tecnologias da informação aos serviços biblioteconómicos e potenciar a formação tecnológica do pessoal que trabalha nas bibliotecas;
- Colaborar noutras iniciativas que surjam no âmbito da cooperação interbibliotecas e de catálogos colectivos, especialmente ao nível universitário." (Projecto SIBUL, 2005?, 1-2).

Este catálogo colectivo comprende registros bibliográficos (correspondientes a publicaciones periódicas, monografías, documentos cartográficos, entre otros) provenientes de las 18 bibliotecas²¹⁷ que cooperan en él.

El Proyecto dispone de un *Grupo Coordinador* (Grupo Coordinador) y de un *Grupo de Normalização* (Grupo de Normalización). Son competencias del primero:

- asegurar la gestión del proyecto;
 - planear, definir y analizar periódicamente las estrategias de actuación;
 - asegurar el apoyo a nivel de las instancias superiores;
 - asegurar una buena comunicación entre todos los participantes;
 - asegurar el plan de desarrollo técnico acordado entre las partes;
 - promover la motivación por parte del personal de las bibliotecas;
 - promover la aceptación de la política del consorcio por parte de los usuarios;
 - asegurar la implementación de una plataforma técnica y normativa común.
- (Projecto SIBUL, 2005?, 3).

Es competencia del Grupo de Normalización:

- analizar y definir las directrices de buena conducta, normas de utilización, informes técnicos y aplicación de normas internacionales;
- elaborar procedimientos que definan las reglas de utilización del sistema y que se traducen en la publicación periódica de Notas Técnicas. (Projecto SIBUL, 2005?, 3).

²¹⁷ Las bibliotecas cooperantes en el *SIBUL* son las siguientes: Bibliotecas del Centro de Estudos Geográfico, del Complexo Interdisciplinar, de la Faculdade de Belas-Artes, de la Faculdade de Ciências, de la Faculdade de Direito, de la Faculdade de Farmácia, de la Faculdade de Letras, de la Faculdade de Medicina, de la Faculdade de Medicina Dentária, de la Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, do Instituto de Ciências Sociais, do Instituto Geofísico Infante D. Luiz, do Museu da Ciência, do Museu Geológico e Mineralógico, do Museu Laboratório e Jardim Botânico, do Centro de Documentação Europeia e dos Serviços de Documentação da Universidade de Lisboa .

Los principales ejes de actuación en el ámbito del *SIBUL*, de acuerdo con un documento de 2005 son: la actualización y diversificación de los servicios disponibles en las unidades documentales de la Universidade de Lisboa y creación de nuevos grupos de trabajo. En cada uno de estos ejes existen diferentes acciones, por ejemplo, la adquisición de un *software* que permita la creación de un portal de recursos electrónicos, creación de la Biblioteca Digital de la Universidade de Lisboa, promoción de una política de tratamiento, recogida y difusión de recursos digitales como soporte a plataformas de *e-learning*, definir e implementar un proceso retrospectivo de control de calidad y renovar y diversificar los fondos documentales.

En ese documento se subrayan las siguientes actividades:

- “desenvolvimento de um repositório institucional em Open-Access;
- desenvolvimento de colecções para pessoas com necessidades especiais, nas quais se integra o projecto de desenvolvimento de colecções para cegos e amblíopes;
- organização de seminários e conferências sobre temáticas relativas às bibliotecas digitais;
- colaboração e seguimento de outros projectos que contribuam para o desenvolvimento das bibliotecas digitais.” (*Projecto SIBUL, 2005?*, 14).

3.4.3. *El GABUP - Gabinete de Apoio às Bibliotecas da Universidade do Porto*

El *GABUP* (www.up.pt), inició su actividad en julio de 2002, después de la realización de varias reuniones en que estuvieron presentes bibliotecarios y/o responsables de las bibliotecas de la Universidade do Porto (UP)²¹⁸. La creación de este Gabinete²¹⁹ se debió al Rectorado de Universidade do Porto. Sus objetivos son:

- Promover y coordinar la cooperación y la partida de recursos de las bibliotecas de la UP;
- Potenciar el desarrollo de las TIC y apoyar su implementación y manutención;
- Dar acceso a un conjunto de información electrónica multidisciplinar;

²¹⁸ La Universidade do Porto está formada por 15 escuelas: Faculdade de Ciências, Faculdade de Medicina, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Letras, Faculdade de Economia, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Faculdade de Arquitectura, Faculdade de Medicina Dentária, Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação, Faculdade de Belas Artes, Faculdade de Direito, Escola de Gestão do Porto.

²¹⁹ Integran el GABUP 25 bibliotecas de las 15 Escuelas de la UP.

- Incrementar el nivel de formación profesional de los bibliotecarios;
- Promover y representar, a nivel nacional e internacional, las bibliotecas de la UP.

La creación de la *Red de Bibliotecas da Universidade do Porto* y la creación de un Portal de las Bibliotecas de la UP constituyó el principal objetivo del proyecto para aumentar la calidad y la eficacia de los servicios en la utilización de los recursos existentes y permitir la constitución de una Biblioteca Virtual. En un diagnóstico realizado por los profesionales de estas unidades se identificaron los siguientes aspectos: grandes asimetrías entre las bibliotecas, una enorme dispersión de recursos, bibliotecas cerradas al exterior y miedo de compartir ideas y recursos.

La función principal del *GABUP* "...é a de manter uma comunicação harmoniosa entre as diferentes bibliotecas, fazendo um acompanhamento constante aos serviços, identificando problemas, necessidades e recursos, para que possa intervir promovendo a partilha de recursos, criar consórcios, tentar apoiar na resolução de problemas práticos de funcionamento..." (GABUP, 2002?, 2).

La creación del catálogo colectivo de las Bibliotecas de la UP ha supuesto la definición de normas, pautas, promoción y difusión de buenas prácticas entre las diferentes bibliotecas. En síntesis, entre los cometidos del *GABUP* están las responsabilidades de coordinación, comunicación, consultoría (apoyo técnico a las bibliotecas y orientación de estudiantes, profesores e investigadores), negociación (establecimiento de acuerdos y consorcios), información (a través de la edición periódica de un boletín u hoja informativa), formación (a través del establecimiento de un programa de formación para los profesionales de BD y para estudiantes, profesores e investigadores) y evaluación (a través de la creación de los medios que permitan la evaluación de la calidad de los servicios prestados por las bibliotecas, estableciendo relaciones con la calidad de la enseñanza/aprendizaje y con la producción científica realizada) en la Red de Bibliotecas de la UP y de la Biblioteca Virtual de la UP.

Constituyen competencias del *GABUP*:

- Mantener la comunicación con y entre bibliotecas;
- Identificar necesidades de los servicios;
- Recoger datos para fines estadísticos;
- Coordinar la partida de recursos;
- Incentivar y promover la creación de consorcios;
- Dar apoyo logístico y técnico;
- Implementar una política de difusión de buenas prácticas;

- Promover la formación;
- Crear los medios que permitan la evaluación de los servicios;
- Representar las bibliotecas de la UP.

Desde un punto de vista más global, también está prevista una matriz de acuerdos con otras entidades, por ejemplo, bibliotecas, consorcios nacionales e internacionales, productores, editores, patrocinadores, entre otras. Nos parece importante subrayar que este Proyecto desarrollado en las Bibliotecas de la UP, pionero al nivel nacional, hizo revivir la idea de una Red de Bibliotecas de la Educación Superior (con las características de RUBI).

3.4.4. *La B-On – Biblioteca do Conhecimento Online*

B-On es un proyecto que se inició en 2004, dinamizado por UMIC (Agência para a Sociedade do Conhecimento) y por el MCTES (Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior), siendo la FCCN responsable de la gestión operacional, técnica y financiera. La fundamentación para este proyecto la encontramos en las palabras de Vasconcelos (2004) "Considerando que o conhecimento constitui um dos pilares base da inovação e a Sociedade da Informação um dos factores para alavancar as condições de acesso, utilização e difusão desse conhecimento, espera-se que esta iniciativa venha a ser um grande contributo para aumentar a produção científica, a inovação e, por consequência, o desenvolvimento económico em Portugal." (p. 117). En su inicio, *B-On* integraba a 48 miembros número que ha aumentado hasta 68 en 2005, 74 en 2006 y 116 en 2010 (datos reportados a febrero).

B-On tiene como finalidad "Ser um pilar estratégico na Sociedade do Conhecimento, funcionando como um instrumento fundamental de acesso ao conhecimento para a comunidade académica e científica nacional." (Costa, 2007, 1) con la misión de garantizar el acceso a un amplio número de publicaciones y servicios electrónicos a la comunidad académica y científica nacional.

Se trata de una biblioteca virtual que reúne las más destacadas editoras de publicaciones periódicas científicas internacionales facilitando así el acceso al texto completo de artículos científicos en varias áreas del conocimiento, agrupadas en cinco grandes áreas: Artes y Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería/Tecnología. Además de las editoras, también se encuentran integrados otros recursos, como bases de datos referenciales, bases de datos a texto completo, catálogos de bibliotecas, obras de referencia, portales e índices.

El principal objetivo es el de posibilitar, a la comunidad integrada en B-On, el acceso a algunas de las principales fuentes del saber científico internacional. Tiene otros objetivos adicionales:

- “Promover o acesso electrónico às principais Fuentes internacionais de conhecimento (...);
- Generalizar o acesso das instituições aderentes e, conseqüentemente, da comunidade por elas servida, a conteúdos científicos, promovendo a capacidade nacional de investigação e construindo uma verdadeira rede de conhecimento;
- Dinamizar e estimular a comunidade para o consumo e produção de conteúdos científicos contribuindo assim para melhorar o sistema científico nacional como pilar essencial na construção da Sociedade do Conhecimento.” (Ministério da Ciência..., 2006, 2).

Pueden adherirse a *B-On* todas las instituciones de enseñanza superior, universitaria y politécnica, pública y privada, laboratorios de I+D, instituciones privadas sin fines lucrativos, organismos públicos y hospitales. Actualmente son unas ochenta, con una mayoría proveniente de la enseñanza superior.

La importancia de B-on en el panorama nacional, en particular para las bibliotecas universitarias, es testimoniada por Barrulas (2007) al afirmar que si las tentativas de creación de la red de bibliotecas universitarias (RUBI) por parte de los bibliotecarios no tuvieron el éxito esperado “A cooperação, objetivo principal que qualquer rede pressupõe, vai acontecer de forma induzida, através do projecto *B-On*. Trata-se de uma iniciativa que, se terminasse agora (...) criava um vazio difícil de preencher e dificultaria muito o trabalho de investigadores e outros trabalhadores do conhecimento.” (p. 451-452). La prueba es el número de *downloads* que, en 2005 era de 3.500.000 y, en los primeros seis meses del año 2006 ha superado 1,9 millones.

El proyecto ha sido sometido a un diagnóstico, a través de un análisis SWOT con el objetivo de establecer los puntos fuertes²²⁰, los puntos flacos²²¹, las oportunidades²²² y las amenazas²²³.

²²⁰ Los puntos fuertes son “... o facto da b-on ser um agregador de conteúdos e instituições; a rapidez no acesso aos conteúdos/acesso ao texto integral; a redução de custos; a capacidade negocial com os fornecedores e os conteúdos que disponibiliza;” (Costa, 2007, 3).

²²¹ Los puntos flacos presentados por Costa (2007) son “... a necessidade de preservação de conteúdos (garantias e políticas); a comunicação; as estatísticas de utilização; a divulgação e o marketing.” (p. 3).

El conocimiento constituye la base para la innovación y la Sociedad de la Información motivo por el cual, de acuerdo con Veiga (2007) "... tornou-se claro que alavancar as condições de acesso, utilização e difusão desse conhecimento, são passos imprescindíveis para que esta iniciativa venha a ser um grande contributo para aumentar a produção científica, a inovação e, por consequência, o desenvolvimento económico em Portugal." (p. 397).

3.4.5. *El SiBUC – Serviço Integrado das Bibliotecas da Universidade de Coimbra*

En 2004, la Universidad de Coimbra (UC) creó un Grupo de Trabajo que ha elaborado el Informe *Reorganização e Reestruturação das Bibliotecas da Universidade de Coimbra* (Marques, 2006), aprobado por el Senado, y del cual ha resultado un servicio coordinador de las bibliotecas de la Universidad de Coimbra – el *SiBUC*, orgánicamente dependiente del Rectorado y dirigido por el Director de la Biblioteca Geral de la Universidad.

El *SiBUC* tiene como misión principal la gestión de tareas comunes a todas las bibliotecas de la Universidad, con el objetivo de garantizar que el acceso a la información sea lo más adecuado a las necesidades de sus usuarios a través de una cooperación estrecha entre las bibliotecas que integran el sistema. Constituyen objetivos del Sistema:

"Gestão da Informação - fazer a manutenção e fornecer apoio na utilização do sistema de gestão bibliográfica; biblioteca digital, integrando todos os recursos digitais da UC (internos e externos); repositório da produção científica da UC; promoção de edições electrónicas.

Recursos bibliográficos - promover a uniformização técnica, nomeadamente através da constituição de grupos de trabalho em áreas específicas, bem como a conversão dos catálogos convencionais, manuscritos ou impressos, para suporte informático e sua integração num mesmo sistema; definir e coordenar uma política de aquisições; fomentar a circulação de documentos através da utilização de um cartão de identificação único para efeitos de empréstimo.

²²² En cuanto a las oportunidades "...o conceito Open Access; o incremento de investigação/produção científica nacional; o alargamento de tipologia e selectividade de conteúdos (*ebooks*, bases de referência) " (p. 3).

²²³ Las amenazas se sitúan a nivel de la "...sustentabilidade do modelo (financiero e organizacional); a dependencia de fornecedores internacionais (monopólios: fornecedores únicos); a preservação de conteúdos." (Costa, 2007, 4).

Recursos humanos - Identificação de perfis e de competências profissionais com vista à partilha e cooperação dentro da UC e à racionalização de recursos; formação dos quadros existentes; reconversão do pessoal; aquisição de serviços externos para tarefas temporárias de grande volume de trabalho ou especificidade técnica; formação ou reciclagem de bibliotecários e técnicos profissionais de BD.

Espaços e equipamentos - Salas de leitura e de estudo com horário alargado; depósitos comuns destinados a documentos com reduzida taxa de utilização, duplicados, ou já disponíveis noutros suportes." (*SiBUC*, 2008).

Constituyen competencias del *SiBUC*:

- Prestar servicio de consultoría y apoyo a las bibliotecas en las áreas de la especialidad;
- Coordinar las actividades de formación y actualización de bibliotecarios y técnicos profesionales de BD;
- Coordinar las actividades de preservación digital del patrimonio bibliográfico y documental de la UC;
- Promover la creación del Repositório de la producción científica de la UC y coordinar su implementación;
- Fomentar y coordinar la divulgación de la información en soporte digital;
- Coordinar el Sistema de Información Bibliográfica de la UC;
- Coordinar la gestión de las adquisiciones de bases de datos comunes, suscripción de publicaciones periódicas extranjeras en soporte electrónico (*B-On*, *Dissertation Abstracts*, o otras);
- Ser el enlace con la Biblioteca Nacional, en lo que concierne a la exportación de registros para integración en la *PORBASE*;
- Prestar asesoría técnica al Rectorado en el dominio de la bibliotecas;
- Centralizar el servicio de apoyo al usuario;
- Desarrollar y mantener actualizado el portal de las bibliotecas.

El *SiBUC* está disponible vía Internet (<http://www.uc.pt/sibuc>), a través de un portal con una interface común para búsqueda de los contenidos de las Bibliotecas de la Universidad de Coimbra, incluyendo el acceso a los documentos y a las distintas fuentes de información disponibles. Permite el acceso a la base de datos común de la Universidad de Coimbra (*SIIB/UC*), a la base de datos de cada Biblioteca, a los recursos digitales (por ejemplo, la *B-On*), así como a informaciones sobre productos y servicios disponibles.

3.4.6. EL RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal

Antes del surgimiento de RCAAP otras iniciativas importantes han contribuido, de algún modo, a la posibilidad de concretización de este proyecto:

- surgimiento de B-On – que ha representado la primera iniciativa en que ha participado la mayor parte de los centros científicos portugueses;
- constitución del RepositoriUM en 2003 (repositorio de la Universidad de Minho) y la definición de una política institucional de la Universidad de auto-archivo de su producción científica (innovadora en términos internacionales);
- Declaración del CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) sobre el acceso libre a la literatura científica (noviembre del 2006);
- distintas iniciativas de creación de RIs en varios centros de enseñanza superior nacionales.

En febrero del 2008, el CRUP manifestó al Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, el interés y la capacidad de su Grupo de Trabalho sobre el Open Access en desarrollar un meta-repositorio con todos los existentes en cada una de las Universidades.

El reconocimiento de la dispersión de la producción científica y académica nacional así como de las limitaciones en el acceso y utilización de una parte importante de esa producción (la llamada literatura gris), estuvo en el origen de la creación de un Repositorio de la literatura científica y académica nacional, reunido en un único lugar, el *output* académico, haciéndolo recuperable, accesible y utilizable digitalmente. Sus objetivos son:

- desarrollar una infraestructura, impulsando la creación de repositorios institucionales en las Universidades que todavía no los tienen, apoyando el desarrollo de los ya existentes, promoviendo su interacción e interoperabilidad;
- apoyar y estimular el depósito de la literatura científica y académica nacional en esos repositorios;
- apoyar el desarrollo de servicios soportados en los documentos y metadatos depositados en los mencionados repositorios;
- crear un punto único de búsqueda y acceso a los contenidos semejante a un OAISTER nacional;
- Interactuar con el sistema nacional de gestión de currícula científicos DeGóis.

La existencia de un repositorio de ámbito nacional proporciona múltiples ventajas, como:

- aumentar la visibilidad, accesibilidad y difusión de los resultados de la actividad académica e investigación científica portuguesas, permitiendo un impulso en su utilización e impacto a nivel nacional e internacional;
- reunir, en un único lugar, todo el *output* académico nacional, permitiendo su búsqueda, accesibilidad y usabilidad;
- facilitar la gestión de la información en cuanto a la producción científica nacional, formando, de este modo, parte importante de un sistema de ciencia y tecnología nacional;
- posibilitar la interacción e interoperabilidad del Repositorio Nacional con el número creciente de repositorios que se han constituido al nivel mundial.

En diciembre del 2008, en la *3ª Conferência sobre Acesso Livre*, se presentó el proyecto *RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal*. El liderazgo del Proyecto recae sobre la FCCN – Fundação para a Computação Científica Nacional. El Portal del Meta-Repositório nacional (RCAAP) se ha desarrollado a través de la utilización de la plataforma ARC (utilizada también en el Portal español, RECOLECTA).

Las instituciones participantes en el Proyecto (universidades e instituciones de investigación públicas) pueden optar por desarrollar y mantener su Repositorio a nivel local²²⁴ o alojarlo en la FCCN a través del servicio SARI (Serviço de Alojamento de Repositórios Institucionais)²²⁵. En febrero del 2010 estaban depositados en RCAAP 39.778 documentos.

²²⁴ La Universidade do Minho (UM), ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa, Universidade de Coimbra (UC), Universidade do Porto (UP), Universidade da Madeira (UMA), Unversidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa (UNL), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTALD), Universidade de Évora (UE), Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (ESE Paula Frassinetti) y Universidade de Aveiro han optado por esta modalidad (datos reportados a febrero del 2010).

²²⁵ Universidade Aberta (UA), Universidade dos Açores (UAC), Hospitais da Universidade de Coimbra (HUCS), Universidade do Algarve (UALG), Universidade Técnica de Lisboa (UTL), Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Instituto Politécnico de Leiria (IPL), Universidade da Beira Anterior (UBI) y Instituto Gulbenkian de Ciência (IGC), Hospital Fernando da Fonseca (HFF), Laboratório Nacional de Engenharia e Geologia (LNEG), Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), Instituto Politécnico de Castelo Branco y la Universidade Fernando Pessoa han instalado sus Repositorios en el SARI (datos reportados a febrero del 2010). Igualmente en SARI está instalado el Respositório Comum destinado a los "autores cujas instituições de investigação e ensino produtoras de literatura científica não tenham um repositório institucional." (<http://www.rcaap.pt/directory.jsp>).

4. Las bibliotecas universitarias en Portugal a través de los datos estadísticos

El *Instituto Nacional de Estatística (INE)* edita, anualmente, el documento *Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio*, en el cual se divulgan los principales resultados de algunas áreas culturales, así como información sobre Deporte.

Para caracterizar las bibliotecas de la enseñanza superior con relación al total de las mismas, únicamente disponemos de datos que se remontan al año 2003 y se publicaron en 2004. En ese año se analizaron 1.960 bibliotecas de distintas categorías: Nacional²²⁶, Especializadas²²⁷, Importantes Não Especializadas²²⁸, Públicas²²⁹, Ensino Superior²³⁰, Escolares²³¹. Disponían de 2603 núcleos de apoyo²³², 3146 salas de lectura y 103682 lugares disponibles.

El número total de usuarios registrados fue de 12,8 millones, los cuales han consultado 17,9 millones de documentos. La media de documentos consultado por usuario fue de 1,4. En la Biblioteca Nacional cada usuario ha consultado, en media, 4,5 documentos número bastante superior a la media de documentos consultados

²²⁶ "Biblioteca responsável pela aquisição e conservação de exemplares de todas as publicações editadas no País, e que funciona como biblioteca 'depósito', quer por orientação legislativa, quer por acordos particulares. Normalmente desempenha, entre outras, algumas das seguintes funções: elaborar uma bibliografia nacional, manter actualizada uma colecção vasta e representativa de publicações editadas no estrangeiro, de autores nacionais ou sobre o país onde se encontra a biblioteca, desempenhar o papel de centro nacional de informação bibliográfica corrente e retrospectiva." (*Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio*, 2004, 120) .

²²⁷ "Biblioteca independente de qualquer estabelecimento de ensino superior cuja documentação versa preferencialmente uma disciplina ou domínio específico." (*Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio*, 2004, 119).

²²⁸ "Biblioteca que, não devendo ser classificada como 'nacional' nem do 'ensino superior' tem carácter erudito, relacionando-se as suas colecções com os diversos domínios do saber, sem especialização em qualquer deles. Eventualmente, pode desempenhar funções de biblioteca nacional para determinada região." (*Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio*, 2004, 120).

²²⁹ "Biblioteca dirigida ao público em geral, que presta serviço a uma comunidade Local ou Regional podendo incluir serviços de extensão, nomeadamente a hostipais, prisões, minorias étnicas ou outros grupos sociais com dificuldades de acesso ou de integração." (*Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio*, 2004, 120).

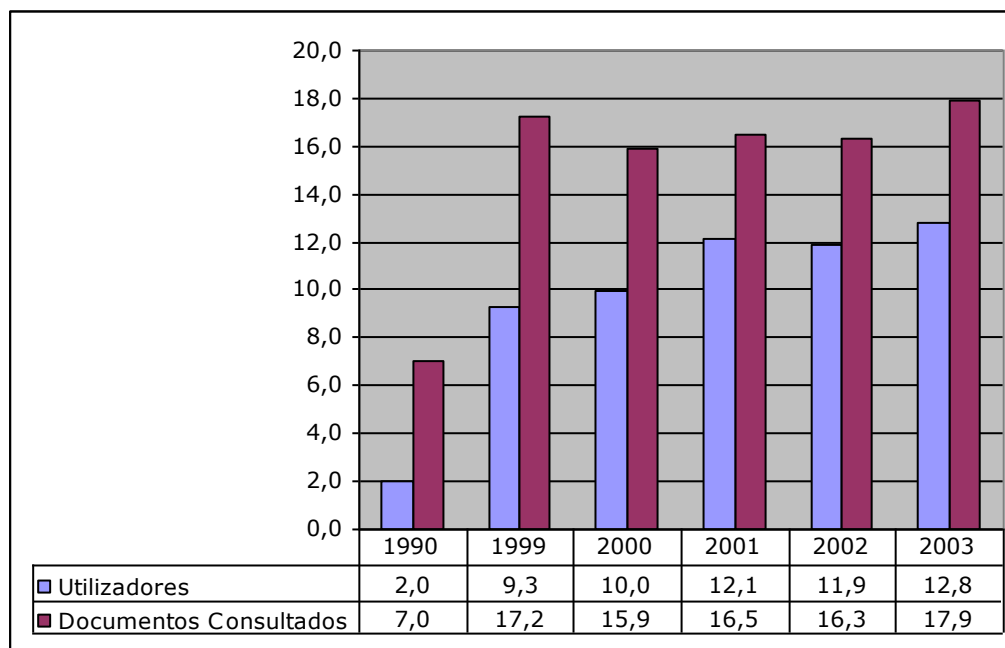
²³⁰ Biblioteca destinada ao serviço de estudantes e de pessoal docente das universidades e outros estabelecimentos de ensino superior, embora possa estar aberta ao público em geral." (*Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio*, 2004, 119)

²³¹ "Biblioteca dependente de um estabelecimento de ensino não superior destinada a alunos, professores ou outros funcionários desse estabelecimento, embora possa estar aberta ao público em geral. No caso das colecções estarem separadas por turmas de uma mesma escola, dever-se-á contar apenas uma biblioteca e um núcleo de apoio." (*Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio*, 2004, 119).

²³² "Local de consulta de documentos, quer constitua isoladamente uma unidade administrativa, quer integre com outros uma unidade administrativa. Por unidade administrativa deverá entender-se toda a biblioteca independente ou um grupo de bibliotecas tendo uma única direcção ou administração." (*Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio*, 2004, 121).

por usuario en las otras categorías de bibliotecas: 2,6 en las especializadas, 1,4 en las bibliotecas de la enseñanza superior y 1,6 en las bibliotecas escolares.

Figura 7 Evolución del número de usuarios y de documentos consultados (en todas las categorías de bibliotecas)



Fuente: Elaborado a partir de *ESTATÍSTICAS DA CULTURA, DESPORTO E RECREIO* (2004)

De acuerdo con el documento "As bibliotecas escolares e do ensino superior representavam 66% do total, detendo 40% dos documentos existentes, 52% dos utilizadores e 57% dos documentos consultados. Em 2003, as receitas das bibliotecas (excluindo as bibliotecas escolares) atingiram um montante de 84,5 milhões de Euros, traduzindo-se num acréscimo de 3,3% face ao ano anterior." (*Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio*, 2004, 17)

A continuación, presentamos un conjunto de cuadros con los datos relativos a las bibliotecas de la enseñanza superior en relación a los datos totales de las bibliotecas.

Cuadro 4 Bibliotecas de la enseñanza superior por región (NUTS II)²³³

| Bibliotecas – por região (NUTS II) 2003 | | | |
|--|-------|--------------------|-------|
| Ámbito Geográfico | Total | Educación Superior | |
| | | | % |
| Portugal | 1.960 | 349 | 17,81 |
| Continente | 1.838 | 340 | 18,50 |
| Norte | 520 | 111 | 21,35 |
| Centro | 469 | 96 | 20,47 |
| Lisboa | 603 | 106 | 17,58 |
| Alentejo | 182 | 18 | 9,89 |
| Algarve | 64 | 9 | 14,06 |
| Região Autónoma dos Açores | 56 | 4 | 7,14 |
| Região Autónoma da Madeira | 66 | 5 | 7,58 |

Fuente: Elaborado a partir de *ESTATÍSTICAS DA CULTURA, DESPORTO E RECREIO* (2004).

²³³ Por NUTS se entiende "Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos".

Cuadro 5 Bibliotecas de la enseñanza superior por naturaleza de la entidad propietaria

| Bibliotecas – según la entidad propietaria (2003) | | | |
|--|-------|--------------------|-------|
| Naturaleza de la Entidad Propietaria | Total | Educación Superior | |
| | | | % |
| Total | 1.960 | 349 | 17,81 |
| Entidades Públicas | 1.765 | 246 | 13,94 |
| Administração Central | 1.128 | 78 | 6,91 |
| Administração Regional | 75 | 1 | 1,33 |
| Administração Local | 331 | - | 0,00 |
| Organismo Autónomo Adm. Central | 231 | 167 | 72,29 |
| Entidades Privadas | 195 | 103 | 52,82 |
| Pessoa Colectiva s/Fins Lucrativos | 152 | 79 | 51,97 |
| Pessoa Col. de Utilidade Pública | 78 | 34 | 43,59 |
| Instituição Religiosa | 20 | 14 | 70,00 |
| Outras | 58 | 20 | 34,48 |
| Outras | 74 | 45 | 60,81 |
| Pessoa Sing. Col. c/Fim Lucrativo | 43 | 24 | 55,81 |

Fuente: Elaborado a partir de *ESTATÍSTICAS DA CULTURA, DESPORTO E RECREIO* (2004)

Cuadro 6 Bibliotecas de la enseñanza superior según su tamaño

| Bibliotecas – Según su tamaño⁽¹⁾ (2003) | | | | | | | | | | |
|---|-------|-----------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| | Total | Hasta 2.000 volúmenes | de 2.001 hasta 5.000 volúmenes | de 5.001 hasta 10.000 volúmenes | de 10.001 hasta 15.000 volúmenes | de 15.001 hasta 20.000 volúmenes | de 20.001 hasta 50.000 volúmenes | de 50.001 hasta 80.000 volúmenes | de 80.001 hasta 200.000 volúmenes | Más de 200.000 volúmenes |
| Total | 1.960 | 107 | 387 | 612 | 271 | 167 | 264 | 72 | 58 | 22 |
| Centros de Educación Superior | 349 | 36 | 53 | 70 | 47 | 29 | 62 | 25 | 20 | 7 |
| % | 18 | 34 | 14 | 11 | 17 | 17 | 23 | 35 | 34 | 32 |

⁽¹⁾ Medida en número de volúmenes existentes

Fuente: Elaborado a partir de *ESTATÍSTICAS DA CULTURA, DESPORTO E RECREIO* (2004).

Cuadro 7 Bibliotecas de la enseñanza superior: ingresos según su origen

| Bibliotecas (excepto escolares) – ingresos según su origen (2003) | | | | | | | | | |
|--|----------------------|----------|-----------------------------------|--------|--------------------|-----------------------|--------------------|-------|---------------------|
| Tipo | Total de Bibliotecas | Ingresos | | | | | | | |
| | | Total | Dotaciones, Subsidios y Donativos | | | Rendas Próprias | | | |
| | Nº | | Total | Total | del Sector Público | de la Empresa Pública | del Sector Privado | Total | Derechos de Ingreso |
| 1.000 Euros | | | | | | | | | |
| Total | 1.018 | 84.581 | 82.940 | 75.072 | 673 | 7.195 | 1.641 | 251 | 1.390 |
| Centros de Educación Superior | 349 | 21.942 | 21.316 | 18.468 | - | 2.848 | 626 | 192 | 434 |
| % | 34,28 | 25,94 | 25,70 | 24,60 | - | 39,58 | 38,15 | 76,49 | 31,22 |

Fuente: Elaborado a partir de *ESTATÍSTICAS DA CULTURA, DESPORTO E RECREIO* (2004)

Cuadro 8 Bibliotecas de la enseñanza superior: naturaleza de los gastos

| Bibliotecas (excepto escolares) – naturaleza de los gastos (2003) | | | | | | | | | | |
|--|----------------------|--------|------------|--------|--------------|---------------------|---------|-------|---------------------------|---------------|
| Tipo | Total de Bibliotecas | Gastos | | | | | | | | |
| | | Total | Corrientes | | | | Capital | | | |
| | Nº | | Total | Total | Con personal | Adquisición de doc. | Otras | Total | Terrenos y Construcciones | Equipamientos |
| 1.000 Euros | | | | | | | | | | |
| Total | 1.018 | 84.472 | 73.853 | 50.956 | 15.485 | 7.412 | 10.619 | 4.643 | 4.102 | 1.874 |
| Centros de Educación Superior | 349 | 21.851 | 21.094 | 10.415 | 9.120 | 1.559 | 757 | 92 | 633 | 32 |
| % | 34,28 | 25,87 | 28,56 | 20,44 | 58,90 | 21,03 | 7,13 | 1,98 | 15,43 | 1,71 |

Fuente: Elaborado a partir de *ESTATÍSTICAS DA CULTURA, DESPORTO E RECREIO* (2004).

Cuadro 9 Bibliotecas de la enseñanza superior: personal al servicio según la categoría profesional

| Bibliotecas (excepto escolares) – personal al servicio según la categoría profesional (2003) | | | | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|---------------------------|---------------------|---|------------------|-------------------------|---------------|
| Tipo | Total | | | Personal Técnico Superior | | Personal Técnico profesional c/ formación de BD | Personal Técnico | Personal Administrativo | Otro personal |
| | HM | H | M | Total | con formación de BD | | | | |
| | Total | 6.049 | 1.404 | 4.645 | 1.371 | 601 | 1.825 | 435 | 1.023 |
| Centros de Educación Superior | 1.640 | 319 | 1.321 | 368 | 101 | 549 | 114 | 300 | 309 |
| % | 27,11 | 22,72 | 28,44 | 26,84 | 16,81 | 30,08 | 26,21 | 29,33 | 22,15 |

Fuente: Elaborado a partir de *ESTATÍSTICAS DA CULTURA, DESPORTO E RECREIO* (2004)

Cuadro 10 Bibliotecas de la enseñanza superior: adquisición de documentos según su naturaleza

| Bibliotecas – adquisición de documentos según su naturaleza (2003) | | | | | | |
|---|--------------------------|----------------|----------------------------|-------------|--------------------------|-------------------------|
| Tipo | Libros y Pub. Periódicas | | Manuscritos ⁽¹⁾ | Microformas | Documentos audiovisuales | Otro tipo de documentos |
| | Volúmenes | Títulos nuevos | | | | |
| | Total | 1.641 426 | 871 495 | 15.486 | 2.799 | 178.543 |
| Centros de Educación Superior | 421.215 | 224 417 | 4.097 | 1.661 | 15.893 | 24.231 |
| % | 25,66 | 25,75 | 26,46 | 59,34 | 8,90 | 32,15 |

Unidade: n°.

(1) En 2003 fueron también incluidos los *Documentos Avulso*.

Fuente: Elaborado a partir de *ESTATÍSTICAS DA CULTURA, DESPORTO E RECREIO* (2004).

Cuadro 11 Bibliotecas de la enseñanza superior según la naturaleza de los documentos

| Bibliotecas – Documentos existentes (em 31 de Dezembro) según su naturaleza (2003) | | | | | | |
|---|--------------------------|----------------|----------------------------|-------------|--------------------------|-------------------------|
| Tipo | Libros y Pub. Periódicas | | Manuscritos ⁽¹⁾ | Microformas | Documentos audiovisuales | Otro tipo de documentos |
| | Volúmenes | Títulos nuevos | | | | |
| | Total | 39.118.626 | | | | |
| Centros de Educación Superior | 9.239.770 | 5.490.173 | 99.661 | 53.878 | 262.690 | 166.536 |
| % | 23,62 | 21,94 | 12,12 | 6,25 | 10,53 | 16,61 |

Unidade:
n.º

(1) En 2003 fueron también incluidos los *Documentos Avulso*.

Fuente: Elaborado a partir de *ESTATÍSTICAS DA CULTURA, DESPORTO E RECREIO* (2004)

Cuadro 12 Bibliotecas de la enseñanza superior según su actividad

| Bibliotecas – según su actividad (2003) | | | | | | | | | | |
|--|-----------------|------------|----------------------|------------|-------------|------------------------|-------------|---------------|-------------|-----------------------------|
| Tipo | Nº. de usuarios | Consultas | | | | Documentos Empréstados | | | | |
| | | de doc. | de Bases de Datos | | | a Usuarios | | a Bibliotecas | | por Bibliotecas Extranjeras |
| | | | Total ⁽¹⁾ | Nacionales | Extranjeras | Nº. de usuarios | Nº. de doc. | del País | Extranjeras | |
| | | | | | | | | | | |
| Total | 12.794.043 | 17.878.754 | 2.251.691 | 1.481.780 | 408.892 | 3.394.834 | 6.568.368 | 17.076 | 594 | 5.928 |
| Centros de Educación Superior | 2.548.656 | 3.594.717 | 1.417.755 | 1.074.014 | 244.036 | 852.078 | 1.784.073 | 6.926 | 228 | 1.568 |
| % | 19,92 | 20,11 | 62,96 | 72,48 | 59,68 | 25,10 | 27,16 | 40,56 | 38,38 | 26,45 |

Unidade:
n.º

(1) El total no corresponde a la suma de las partes puesto que algunas bibliotecas no disponen de información para distinguir las consultas nacionales de las extranjeras.

Fuente: Elaborado a partir de *ESTATÍSTICAS DA CULTURA, DESPORTO E RECREIO* (2004).

Cuadro 13 Bibliotecas de la enseñanza superior: características de las instalaciones y de los centros de apoyo

Bibliotecas – características de las instalaciones y de los centros de apoyo (2003)

Unidade:
n.º

| Tipo | Instalaciones | | | | Centros de apoyo | | |
|-------------------------------|------------------|---------------------|--------------------|-----------|------------------|-------|---------|
| | Salas de Lectura | Lugares disponibles | Despachos Técnicos | Depósitos | Total | Fixos | Mobiles |
| Total | 3.146 | 103.682 | 1.550 | 1.776 | 2.603 | 2.523 | 80 |
| Centros de Educación Superior | 671 | 27.129 | 475 | 469 | 459 | 454 | 5 |
| % | 21,33 | 26,17 | 30,65 | 26,41 | 17,63 | 17,99 | 6,25 |

Fuente: Elaborado a partir de *ESTATÍSTICAS DA CULTURA, DESPORTO E RECREIO* (2004)

Cuadro 14 Bibliotecas de la enseñanza superior: equipamiento

Bibliotecas – equipamiento (2003)

Unidade:
n.º

| Tipo | Equipamiento informático | | | | Bases de Datos Interconectadas |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------|--|----------------------------|--------------------------------|
| | Ordenadores (PC) | | Terminais a la Disposición del Usuario | | |
| | Equipamientos | Bibliotecas con PC | Equipamientos | Bibliotecas con Terminales | |
| Total | 14.468 | 1.803 | 8.709 | 1.391 | 2.825 |
| Centros de Educación Superior | 2.942 | 320 | 1.874 | 266 | 604 |
| % | 20,33 | 17,75 | 21,52 | 19,12 | 21,38 |

Fuente: Elaborado a partir de *ESTATÍSTICAS DA CULTURA, DESPORTO E RECREIO* (2004)

Como hemos mencionado antes, al pensar en las bibliotecas universitarias no debemos considerar únicamente el hecho de que están encuadradas en una organización, la institución universitaria, de la que son un reflejo. Además, la evolución de las políticas educativas de la enseñanza superior, con el objetivo de la constitución del EEES, plantea retos a los varios actores de la Universidad y, de entre ellos, a los bibliotecarios y a las bibliotecas universitarias. Es incuestionable la contribución de estas unidades a las actividades nucleares de las instituciones de enseñanza superior: la docencia, el aprendizaje y la investigación.

El universo de usuarios de estas bibliotecas es hoy más heterogéneo (basta recordar los nuevos públicos que llegan a las Universidades como resultado del aprendizaje a lo largo de la vida) siendo igualmente más diversificadas sus necesidades de información. Es también importante reconocer el impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que, según Amante (2007) "... se, por um lado, nos permitem desenvolver novos produtos e serviços de forma a satisfazer as necessidades de informação, em constante mutação, dos nossos utilizadores, por outro lado, parecem constituir uma ameaça à existência da própria biblioteca²³⁴ pois, à distância de um *clic*, tudo pode ser encontrado na Internet, falando-se até da desmaterialización da biblioteca e da obsolescência da ideia de biblioteca como espaço. Esta ideia parte da consideração da biblioteca como espaço para guardar as colecções, esquecendo a biblioteca enquanto lugar onde as pessoas estudam, lêem, investigam e encontram resposta para as suas questões" o, incluso según Pimenta (1992) como "... pólo difusor de cultura; espaço de encontro e diálogo, objecto promotor de afectividade." (p. 35)²³⁵.

En Portugal, los bibliotecarios de la enseñanza superior, lo mismo que sucede en otros países (caso de España con *REBIUN* o del Reino Unido con *JANET*) continúan afirmando la necesidad de crear una estructura semejante, la Red de Bibliotecas de la Educación Superior, integrando no sólo las bibliotecas de las Universidades (públicas y privadas) sino también las de los Institutos Politécnicos. Ello permitiría "A criação de um catálogo colectivo e de un portal de bibliotecas do

²³⁴ Rapple (1997a) es uno de los autores que no están de acuerdo con esta idea ya que considera que "Students and other library patrons will continue to need a place to search for and use information – despite their ability, arded by technology, to gather information without barriers of space and time." (p. 51)

²³⁵ No constituye objeto de nuestro trabajo analizar las cuestiones del diseño de los espacios de aprendizaje, sin embargo coincidimos con Bennett (2007a) cuando afirma que "We often start the design of learning spaces with service and operational considerations rather than with questions about the character of the learning we want to happen in the space." (p. 14). Este autor ha desarrollado un estudio sobre el tema y propone un conjunto de seis cuestiones a las cuales los "colleges" y las Universidades deben buscar responder a la construcción y renovación de los espacios de aprendizaje. Considera espacios de aprendizaje "...those non-discipline-specific spaces where students take control of and responsibility for their own learning." (p. 14). En esta categoría incluye los espacios para estudio en grupo, los Information/learning commons (normalmente existentes en las Bibliotecas) y los laboratorios de computadores (no siempre existentes en las Bibliotecas). Las cuestiones planteadas son: "What is it about the learning that will happen in this space that compels us to build a bricks and mortar learning space, rather than rely on a virtual one?; How might this space designed to encourage students to spend more time studying and studying more productively?; For what position on the spectrum from isolated study to collaborative study should this learning space be designed?; How will claims to authority over knowledge be managed by the design of this space? What will this space affirm about the nature of knowledge?; Should this space be designed to encourage student/teacher exchanges outside of the classroom; How might this space enrich educational experiences?" (Bennett, 2007a, 15-21).

ensino superior...” considerado “...essencial para que se facilite o acesso, coordenando a partilha de recursos para uma rentabilização mais eficiente, aumentando a qualidade e a eficácia dos serviços prestados ao utilizador.” (Lemos y Macedo, 2003, 8).

A pesar de todas las contrariedades, dificultades, dudas por parte de las instancias decisorias, la evolución de estas bibliotecas, a pesar de algunas asimetrías, es considerable existiendo un capital de conocimiento e iniciativas que no puede olvidarse en proyectos futuros.

Los retos planteados a las instituciones de enseñanza superior como consecuencia de las exigencias emergentes de la constitución del EEES y de la evaluación de la calidad de las propias instituciones, en un entorno en el cual la competitividad opera a nivel nacional e internacional, implica nuevas responsabilidades para las bibliotecas y nuevos papeles para sus profesionales. Por esta razón, la elaboración de un plan en este sector tiene carácter de emergencia. Este Plan, conforme afirman Lemos y Macedo (2003) debe contemplar los siguientes aspectos:

- cambiar mentalidades, invertir en la formación y actualización de nuestros profesionales porque los estudiantes, profesores e investigadores necesitan de nuestra eficiencia como gestores de información debiendo los bibliotecarios actuar como verdaderos científicos de la información;
- abrir las bibliotecas a la comunidad empresarial y al público en general;
- crear protocolos con bibliotecas escolares, municipales y entidades empresariales;
- implementar consorcios de estructura geométrica variable, a nivel nacional e internacional;
- asegurar programas de cooperación de calidad y de consultoría;
- mostrar voluntad de unión y de cooperación (p. 8-9).

Se propone la creación de un grupo de trabajo en el ámbito de una estructura legalmente reconocida, con apoyo por parte de los órganos del poder, con representatividad en negociaciones con editores y libreros y en los proyectos de cooperación. En nuestra opinión, y como resultado de la investigación que hemos desarrollado, iniciativas muy importantes acaban por no concretarse debido a los ciclos electorales y que la consecuente alternancia de poder interrumpe el desarrollo de esas mismas iniciativas.

Por todo lo expuesto, consideramos plena de significado y de actualidad la afirmación de Pimenta (1992) para quién “Qualquer visão construtora de uma

utopia de biblioteca universitária ideal é duplamente marcada para a caducidade: a subjectividade da criação, profundamente marcada pelo saber disciplinar do criador, e a mutabilidade do contexto tecnológico e social em que se processa. É na recriação sistemática da utopia, assente no levantamento das potencialidades e estrangulamentos actuais e dos recursos sociais, económico-financeiros e políticos, que poderemos ir encontrando o fio condutor da adaptação das bibliotecas universitárias ao mundo desenvolvido contemporâneo. (...). Inequívoco é o longo caminho a percorrer, inequívoco é o aumento exponencial da informação disponível e a velocidade de acesso a ela.” (p. 39).

5. Perspectivas de futuro

Al analizar la evolución de las bibliotecas universitarias portuguesas en las últimas tres décadas es posible identificar etapas de desarrollo idénticas a lo que ha sucedido en España:

- a) una primera etapa denominada *De las bibliotecas de la universidad a la Biblioteca de la universidad*, en la cual se consolidaron los servicios bibliotecarios, creando servicios técnicos y centralizando operaciones.
- b) Una segunda etapa denominada *De la Biblioteca de la universidad al sistema bibliotecario de la universidad* en que “Se actuó organizando las estructuras de personal, dirigiendo la atención de las actividades de las bibliotecas a los usuarios y los servicios y redefiniendo los servicios técnicos.” (Anglada i de Ferrer, 2006, 9).

Este autor identifica una última etapa de desarrollo en las bibliotecas universitarias españolas que, en Portugal, hemos iniciado de una forma tímida, la cual denomina *Del sistema bibliotecario de la universidad al servicio complementario de la docencia y de la investigación de la universidad*. Esta nueva etapa supone la asunción de un nuevo rol debiendo adaptarnos a cambios profundos como los provocados por el nuevo entorno de la formación superior y por las posibilidades de la información electrónica. En esta etapa los objetivos son aumentar el uso de la información en todos los ámbitos de la vida universitaria, flexibilizar la organización de la biblioteca y asumir nuevos roles en la Universidad.

Esta etapa la hemos comenzado tímidamente en Portugal puesto que las bibliotecas universitarias no presentan un desarrollo uniforme en cuanto al tipo de actuación que implica. Al contrario de lo que ocurre en España con REBIUN, en Portugal no existe una Red de Bibliotecas Universitárias lo que constituye, en

nuestra opinión, un punto débil. Su existencia, permitiría, entre otros avances, la definición de líneas estratégicas de actuación, una planificación de acciones, el establecimiento de políticas de desarrollo más armonioso, mayor rentabilización de recursos y, sobre todo, una representación más fuerte junto a los *stakeholders*²³⁶.

De forma resumida, podemos señalar algunos puntos fuertes y puntos débiles de las bibliotecas universitarias portuguesas. En cuanto a los primeros, destacamos la existencia de Redes de Bibliotecas Universitarias a nivel local (*SIBUL*, *SIBUC*, *GABUP*), una tasa elevada de penetración de las TIC y de los recursos de información electrónicos, la existencia de consorcios como *RCAAP* y otros, como *B-On* (para el acceso a recursos de información electrónicos) que van más allá de la licenciación de contenidos y que apoyan el fomento de prácticas de trabajo colaborativo, un buen nivel de organización de la biblioteca universitaria como un todo en la Universidad y, por último, la existencia de profesionales cualificados, con las competencias, conocimientos, habilidades, voluntad y dinámica necesarios al desarrollo de los cambios que el nuevo modelo pedagógico de Bolonia supone.

En cuanto a los puntos débiles destacamos la inexistencia de una Red de Bibliotecas Universitarias de ámbito nacional e integrada en el CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, disfrutando así del necesario apoyo político y institucional, la ausencia de alianzas estables y fuertes entre las bibliotecas universitarias que nos permitan conseguir algunos objetivos con más facilidad, alguna falta de conocimiento por parte de los directivos de las Universidades y de los profesores sobre el papel de la biblioteca en la Universidad, entendiéndola como un órgano administrativo lo que no facilita su participación, y la de sus profesionales, en los procesos de docencia, investigación y aprendizaje y una presencia internacional por debajo de nuestras posibilidades lo que, en parte, es consecuencia de la poca investigación y publicación en este campo. La creación de la Red de las Bibliotecas de la Educación Superior, entendida como entidad destinada a la planificación y coordinación, permitiría el intercambio de recursos y de experiencias, la rentabilización de los recursos existentes, la discusión conjunta de los problemas, la definición en común de líneas y pautas de actuación prioritarias, y un diálogo más continuado con los órganos de decisión.

Sin embargo, entendemos que los cambios a los que nos enfrentamos constituyen la oportunidad que necesitábamos para poner de relieve todo lo que

²³⁶ Por *stakeholders* entendemos "...all groups that have an interest in the functioning of an institution. For a library, those will normally be: the users (actual and potential users); the financing authorities (a university, a community, a commercial firm, etc); the library's own staff." (Poll, 2005, 2).

podemos hacer en la Universidad en cuanto agentes del cambio. Las bibliotecas universitarias en Portugal y sus profesionales tienen la capacidad para aprender y para gestionar un conjunto de actividades de comunicación, están habilitados para cambiar su actuación en la organización con el objetivo de garantizar su continuidad y una mayor relevancia en la Universidad. En este sentido, nombramos las palabras de Stoffle (1996) "...it is exciting to be a librarian in these future times. We each have the power to make the academic library more central and meaningful to our institutions and to ensure the success of the learning processes for the next generation – the digital generation. Individuals do make a difference in the digital world and librarians will make a tremendous difference." (p. 10).

PARTE II – MODELO DE ANÁLISIS

CAPÍTULO V – HACIA UNA NUEVA DEFINICIÓN DE BIBLIOTECARIO UNIVERSITARIO

1. Introducción a una nueva definición de bibliotecario universitario

Al hablar de los retos que se plantean a las Universidades y, en consecuencia, a sus bibliotecas, estamos hablando de procesos de cambio organizacional los cuales, para que tengan éxito, deben realizarse en organizaciones que reúnan cuatro condiciones: "They state clearly the nature of the needed behavioural change, and how it is to be measured; They provide appropriate tools for implementing the changes; They allocate adequate financial resources; They redesign their structures so that the change is integrated into ongoing operations." (Euster, 1997, 49). Los nuevos modelos de aprendizaje, más centrados en el estudiante, permiten a éste una mayor libertad en cuanto al momento, lugar y forma de aprender. Los avances tecnológicos e Internet, en particular, han contribuido de forma decisiva a un aprendizaje más abierto e interactivo.

En nuestra opinión, las dimensiones del cambio que están relacionadas con el comportamiento son fundamentales puesto que las personas son determinantes en estos procesos: su adhesión, capacidad para innovar o aceptar ideas novedosas, para entender el punto de vista de los otros miembros de la comunidad (en este caso, de la comunidad académica) es esencial para el desarrollo armonioso del cambio.

Por otro lado, el hecho de que en las bibliotecas universitarias, el enfoque se haya desplazado del desarrollo de las colecciones al acceso a la información, potenciado por el avance de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y por los protocolos de acceso abierto a la información, tiene como consecuencia que el futuro de las bibliotecas universitarias y de sus profesionales depende de la capacidad que éstos últimos tengan para convertir sus servicios en lo más relevantes posible y que satisfagan las necesidades de información de las comunidades a las que sirven. Además, son crecientes las exigencias de evaluación de resultados y de rendición de cuentas de las bibliotecas ante las instituciones de las que dependen, las Universidades, y la sociedad misma.

Por otro lado, como refiere Euster (1997) el focus se ha desplazado de las cosas a las competencias, esto es, de los objetos de información, que son estáticos, al capital humano, que es dinámico. Por este motivo se afirma la necesidad de

invertir "... seriously in the human capital of our organizations in ways designed to build organizational capability for the desired behaviours." (p. 49). Sin embargo, la misión de la biblioteca universitaria sigue siendo el suministro de información a sus usuarios, la información que necesitan para el desarrollo de sus actividades. Si la misión no ha cambiado, han cambiado el ámbito y las técnicas necesarios para cumplirla. En este sentido, es necesario atribuir mayor atención a la definición de las necesidades de los usuarios, al desarrollo de nuevos productos y servicios, al apoyo a los usuarios, al control de calidad de la información y al marketing de los productos de información (Skiadas, 1999, 7).

En esta línea, las bibliotecas desempeñan un papel fundamental en la satisfacción de las necesidades de los usuarios, sean estudiantes, profesores o investigadores. Según Jordan (1998) "...developments in the organization of teaching and learning have increased demands on libraries and emphasizes the need for improvements in liaison between the library and teaching staff and in the recognition of the role of libraries in assessments of teaching quality." (p. 5).

El colectivo de usuarios estudiado con mayor profundidad ha sido el de los profesores e investigadores. Necesitan información muy exhaustiva y poco elaborada y les interesa todo lo que se publica en el campo en el que están realizando sus investigaciones (Sanz Casado, 1994, 38). La producción y disponibilidad de mucha información sobre los distintos dominios del conocimiento y la facilidad de acceso a la misma hacen que cada vez sea más imprescindible la elaboración de productos de información y la organización de servicios adecuados a este tipo de usuarios.²³⁷

Es evidente que la misión y los objetivos de la biblioteca universitaria tienen que estar alineados con la misión y los objetivos de la Universidad debiendo contribuir a la concretización de los mismos motivo, por lo que nos parece adecuada la afirmación de Domínguez Aroca (2005) "La Biblioteca dentro de la

²³⁷ Los investigadores se han agrupado en cuatro categorías en función de sus hábitos y necesidades de información: los científicos puros y experimentales, los tecnólogos, los científicos sociales y los humanistas. En los estudios realizados se ha verificado la existencia de unas características similares en su consumo de información aunque también algunas diferencias. Por ejemplo, en cuanto a la antigüedad de los documentos utilizados, los humanistas emplean los documentos durante un mayor número de años desde la fecha de su publicación. En cuanto a la utilización de publicaciones periódicas, los científicos puros y experimentales las utilizan más que las monografías las cuales son consideradas de mayor interés por los científicos sociales y los humanistas. También en el dominio de las fuentes secundarias de información (boletines de índices, de resúmenes, etc) son los científicos puros y experimentales los que más las utilizan, teniendo mucho menos interés para los científicos sociales y humanistas. En cuanto a la búsqueda de información, los humanistas son los menos disponibles para delegarlas (Sanz Casado, 1994, 38-39).

Universidad constituye un servicio clave de apoyo a dos funciones que son la razón de ser de la institución universitaria: la investigación o creación de conocimientos y la enseñanza o comunicación de dichos conocimientos.” (p. 15).

Cuando hablamos de una nueva definición de bibliotecario universitario partimos de la definición de biblioteca universitaria como *teaching library*, esto es “...one that is actively and directly involved in advancing all aspects of the mission of the academic institution.” (Cook, 2000, 22). En esta biblioteca, los bibliotecarios son entendidos y actúan como miembros activos que disponen de los recursos y de las competencias necesarias para contribuir a las misiones de enseñanza, aprendizaje e investigación de la Universidad. En este sentido la biblioteca universitaria tiene algunas responsabilidades: la comunicación de saberes ante la actividad documental, el perfeccionamiento de la actividad docente e investigadora mediante las funciones documentales, la mejora del flujo informativo en la Universidad, la intercomunicación en la Universidad y centro de documentación por excelencia en la Universidad (López Yepes, 2007, 274). De estas responsabilidades se desprenden las funciones de la biblioteca universitaria en cuanto foco de conocimiento e instrumento al servicio de la docencia e investigación científica²³⁸, instrumento de evaluación de la ciencia²³⁹ e instrumento de educación social y de preservación y difusión del patrimonio documental²⁴⁰ (López Yepes, 2007, 274).

De cualquier modo, en la Universidad existe una multiplicidad de puntos de vista sobre los objetivos que la biblioteca debe cumplir que no siempre son fáciles de conciliar con los intereses y motivaciones de cada grupo, Birdsall (1998?) afirma que “... it is unrealistic to expect strong or immediate consensus when so many

²³⁸ Las funciones científicas detalladas en este apartado son las siguientes: proveedora de las fuentes de información para la obtención de nuevo conocimiento; difusora de los contenidos y hallazgos científicos de la Universidad (a través de su actuación en cuanto editora y difusora de contenidos propios y ajenos, de la digitalización de materiales, de la visibilidad de la investigación en sus páginas web y de la utilización de la Internet para rápida difusión); centro de recursos para el aprendizaje y la investigación (CRAI); marco de centros de documentación universitaria; y evaluadora de la investigación científica del sistema universitario en que se inserta.

²³⁹ Se trata de actuar como evaluadora de la investigación científica del sistema universitario en que se inserta (a través de la fijación de los conceptos de evaluación cuantitativa y cualitativa - indicadores bibliométricos - así como la experimentación de métodos complementarios como el análisis cualitativo de citas, y de la inserción en la página web de la biblioteca de un observatorio de calidad de la actividad científica en colaboración con la autoridad académica responsable de la calidad de la institución).

²⁴⁰ Sobre este tema, el autor recupera el concepto de socialización del saber (López Yepes, 2000) y llama la atención sobre una nueva función atribuida a la biblioteca universitaria, esto es, “... la preservación y difusión del patrimonio documental como expresión resumidora de cuestiones como parte del patrimonio cultural de los pueblos, factor de desarrollo local, objeto de conservación y transmisión a las generaciones venideras y derecho de acceso de los ciudadanos.”

people, both within the library and throughout the academic institution, have an interest in the future of the library.” En el mismo sentido debe entenderse la afirmación de Renoult (1994) de que “Le bibliothécaire est porteur d’une vision collective des usages face à des utilisateurs pour lesquels la vision personnelle, individuelle l’emporte avant tout, y compris dans les activités de recherche.” (p. 141). De acuerdo con este autor se puede incluso pensar que existe un peligro real de que “... l’organisation technique des bibliothèques universitaires soit rassenie par les enseignants comme une confiscation de leur outil de travail. À bien considérer la relation très diferente que bibliothécaires et enseignants entretiennent avec les bibliothèques, on ne manque pas d’être frappé par le risque d’incompréhension profonde qui les menace, si chacun universalise sa vision de la lecture, et ne s’interroge pas un tant soit peu sur ses pratiques.” (p.142).

La formación de algunos consensos depende, en muchas ocasiones, del establecimiento de modelos de colaboración entre la biblioteca y otras partes constituyentes de la comunidad académica, de las cuales, para el ámbito de nuestro estudio, destacamos los profesores. Por este motivo, nos parece que el análisis de las relaciones del bibliotecario y de la biblioteca con los distintos usuarios debe realizarse considerando a los profesores como socios (*partners*) y como participantes en los mismos proyectos (pedagógicos o de investigación).

En esta línea, los responsables de la biblioteca deben incluir, en el plan estratégico que desarrollan, actividades dirigidas a estos miembros de la comunidad académica que permitan conocer sus intereses, necesidades y prioridades. El objetivo debe ser, en última instancia alcanzar el establecimiento de acuerdos. Además, en la Universidad, los contactos diarios del bibliotecario con estudiantes, profesores e investigadores, le permiten asumir un posicionamiento estratégico que debe explorarse de modo que consolide el papel de la biblioteca así como su rol.

Para ganar el apoyo de la comunidad académica los bibliotecarios pueden seguir tres estrategias: en primer lugar, conciliar los intereses de los distintos grupos que forman dicha comunidad; en segundo lugar, desarrollar alianzas y acuerdos con grupos-clave; en tercer lugar, concebir documentos de planificación que sean atractivos y proceder a su divulgación (Birdsall, 1998?).

Por otro lado, no podemos olvidar que existen tres tendencias relativas al suministro de información: la desintermediación (el acceso guiado a contenidos

está disminuyendo)²⁴¹; la desagregación de los contenidos, de los servicios y de la tecnología; y la colaboración (las herramientas colaborativas han tenido un gran éxito; más que conectarse lo que importa es contextualizarse). Por otro lado, la investigación demuestra que los formatos tradicionales de información (por ejemplo, los libros) continúan existiendo, aunque conviven con otros formatos emergentes (los *eBooks*), y la producción de materiales para la Internet está aumentando de forma exponencial (OCLC, 2003, 1).

Por todo lo expuesto, los cambios a los que se enfrentan las Universidades y que impactan en sus bibliotecas hacen indispensables nuevos servicios y nuevos productos así como nuevos roles de los bibliotecarios los cuales deben tomar en consideración que cada vez más el usuario final tiene más facilidad y más transparencia de operación para obtener la información que necesita de forma autónoma. Por tanto, el bibliotecario puede ahora dedicarse a actividades de mayor valor añadido y más prestigiadas en su organización. Ello se debe a que el carácter novedoso de la tecnología pasa y el énfasis recae, de nuevo, en los contenidos y es en este entorno donde se destacan las capacidades, habilidades y competencias de los bibliotecarios para organizar y publicar la información y para enseñar las competencias necesarias a la búsqueda eficaz de información. En ese sentido, estamos de acuerdo con Zoe (2007) cuando afirma que "... todo lo hace indicar que (...) hay un futuro esperanzador para los profesionales de la información que sepan adaptarse a los nuevos roles que demanda el mercado laboral." (p. 410). También Caspers y Leen (2000) afirman que "The future looks bright for libraries who embrace their emergent roles as teachers and scholars." (p. 153).

Esto significa que la respuesta a los retos planteados a las bibliotecas universitarias exige a los bibliotecarios que reflexionen sobre la naturaleza y los objetivos de las mismas y sobre sus conocimientos, competencias y papel profesional en estas organizaciones. En esta medida, es necesario realizar cambios en la organización de la biblioteca y que los bibliotecarios asuman un rol de liderazgo en sus organizaciones. Para ello, el bibliotecario necesita actuar como un gestor y un líder "... meaning expectations associated with the scope and complexity of the task expanded to include marketing, community outreach, consensus building, and fundraising activities (Weinberg *et al.*, 2005, 299). Este liderazgo estratégico debe entenderse como un esfuerzo "...to anticipate, envision,

²⁴¹ En el mismo sentido se pronuncia Myburgh (2005) cuando afirma que "There is increasingly easy access to global information resources, leading to disintermediation as information users work directly with information management systems, questioning the need for information intermediaries." (p. 5).

maintain flexibility, think strategically, and work with others to initiate changes that will create a viable future for the organization.” (Ireland y Hitt, 1999, p. 43)

Esta reflexión debe partir, en nuestra opinión, por un lado, de la noción de la biblioteca como servicio público y de la desaparición del monopolio de la información que éstas habían detentado. Por otro lado, del reconocimiento de la necesidad de que los bibliotecarios asuman un papel proactivo en los procesos de aprendizaje y de investigación. Esto implica que deben analizar el entorno y anticipar servicios y productos, significa que deben diseñar los papeles que entienden por adecuados puesto que si no lo hacen otros lo harán por ellos. En este sentido, para reafirmarse en el nuevo posicionamiento profesional debe ampliar sus competencias y, en palabras de Stoffle *et al.* (2000) “...redirect our priorities, collaborate, take risks, and reinvent our organizations.” (p. 895).²⁴²

Al reflexionar sobre el nuevo profesional de información²⁴³, López Yepes (2000) entiende que éste ha tenido que evolucionar en el sentido de la socialización de los conocimientos, propia de la sociedad del aprendizaje, y adaptarse al cambio documentario y a la revolución digital (p. 26) y asocia la evolución del ser humano y del profesional de información ante la noción de documento (2007, 269). En este sentido, al nuevo profesional de información lo denomina *homo documentator*, dotado de ciertas características:

- Protagonista del cambio documentario juntamente con el usuario;
- Experto en distinguir entre calidad y cantidad de la información disponible;
- Intermediario entre el creador y el usuario de la información;
- Reforzador del sistema científico contra la influencia de los medios contribuyendo al fortalecimiento del sistema de evaluación intelectual;
- Sujeto de toma de decisiones y de elección entre posibilidades de información dadas por Internet;
- Miembro de una nueva comunidad de profesionales del documento con mayores posibilidades de colaboración;
- Colaborador de la formación permanente de los ciudadanos entendida la educación como base de la nueva sociedad de la información, la información

²⁴² La necesidad de proactividad por parte de los bibliotecarios fue recientemente reafirmada por Song (2009) que entiende que aguardar a que otros definan el futuro de la biblioteca puede conducir a la pérdida de su identidad y a empujar-la hacia un rol marginal y limitado (p. 17).

²⁴³ El Consejo de Europa entiende que los profesionales de información son definidos “... by the role to mediate between information providers, information users and information technologies.” (Council of Europe, 1998, 8). En el mismo documento se definen a los trabajadores del conocimiento (*knowledge workers*) como productores “... of high value based on information labour.” (p. 9).

- digital como herramienta educativa y la tecnología de la información como contenido de enseñanza, juntamente con la educación a distancia;
- Colaborador de la conversión de la información en conocimiento;
 - Experto en la realidad virtual (p. 269).

Surprenant y Perry (2002) hacen una proyección para el 2012 sobre la biblioteca universitaria y sus profesionales. Entienden que, a pesar de sus cambios desde el punto de vista conceptual y físico, la biblioteca continúa considerándose como el corazón del campus. Cuanto a los bibliotecarios, entendidos como cybrarians (los bibliotecarios que trabajan en el ciberespacio), su rol "... has risen in importance to equal that of the faculty as their responsibilities as a 'helping and organizing' profession have become absolutely central in the digital education environment." (p. 2).

2. El bibliotecario en la Universidad

La Sociedad de la Información y del Conocimiento reconoce la información como un recurso estratégico, atribuyéndole un valor fundamental como fuente de productividad y de poder. Se denomina Sociedad del Conocimiento debido a la gran cantidad de información que genera y consume. En este entorno, la existencia de capital humano cualificado se considera esencial para el progreso social, económico, cultural y tecnológico de un país. Por esta razón, la calidad de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida se constituyen como aspectos incuestionables en una sociedad que debe apostar por la cualificación de los recursos humanos para evitar el retraso.

El aprendizaje a lo largo de la vida presupone que el individuo detenta las competencias necesarias para, de forma autónoma, diseñar y desarrollar caminos de formación que lo mantengan actualizado en cuanto a los conocimientos que necesita para vivir en un mundo cada vez más globalizado y competitivo, haciéndolo a través de un ejercicio activo de ciudadanía.

Las instituciones de enseñanza superior, desempeñan un papel fundamental en este proceso a través de la formación inicial (1^{er} ciclo) y a través de la formación postgraduada (master y doctorado), debiendo destacarse el hecho que la Universidad haya abierto sus puertas a personas que no han seguido el proceso tradicional de acceso a la enseñanza superior.

Los cambios que se imponen impactan sobre las bibliotecas universitarias y sobre sus profesionales. Consideramos que estos impactos deben afrontarse como

oportunidades. En esta línea de pensamiento debemos entender las afirmaciones de Stoffle *et al.* (2000) de que "...given our skills, experience, values, and philosophical framework, librarians perform a unique and essential role in shaping the culture and communities in which we participate." (p. 894), de Doskatsch (2003) de que los cambios constituyen una oportunidad para que los bibliotecarios asuman un rol educativo más activo y para demostrar su contribución potencial en la reingeniería del entorno de enseñanza y aprendizaje (p. 112) y de Raspa y Ward (2000) de que el modo dominante de enseñar y aprender en la educación superior exige relaciones colaborativas (p. viii) lo que contribuye al establecimiento y fortalecimiento de las relaciones entre bibliotecarios y profesores.

Stoffle *et al.* (2000, 895) y Sharp (2002, 100) entienden que los bibliotecarios están trabajando en un entorno marcado por un amplio y rápido acceso a grandes acopios de información; mayor complejidad en la localización y análisis; cambios frecuentes en la tecnología; falta de normalización en el *hardware* y en el *software*; aprendizaje permanente para los usuarios y para los profesionales de la biblioteca e inversiones importantes en tecnología. En este sentido, al reflexionar sobre el bibliotecario en la Universidad no es posible olvidar las tendencias que se manifiestan en distintos aspectos del ejercicio profesional: estabilización e incluso reducción de recursos, necesidad de comprobación de resultados en las bibliotecas, énfasis en la accesibilidad de la información, acercamiento de la biblioteca a los usuarios a través de la prestación de servicios personalizados, énfasis en el trabajo en equipo y comprensión de que la información es un bien público pero también existen servicios comerciales de información (Frías, 2006). En síntesis, la Internet ha democratizado el acceso a la información y ha cambiado el trabajo de los profesionales de información, en este caso, los bibliotecarios.

Reconociendo estos cambios, la British Library y el JISC han patrocinado un estudio "... to identify how the specialist researchers of the future, currently in their school or pre-school years²⁴⁴, are likely to access and interact with digital resources

²⁴⁴ Son denominados por *Google generation*, los jóvenes nacidos a partir del año 1993 y que están creciendo en un mundo dominado por la Internet. En el estudio han partido de la asunción de que esta generación "... is somehow qualitatively 'different' from what went before: that they have different aptitudes, attitudes, expectations and even different communication and information 'literacies' and that these will somehow transfer to their use of libraries and information services as they enter higher education and research careers." (*Information behaviour of the...*, 2009, 5). Finalmente se identificaron los siguientes temas: la alfabetización informacional de los jóvenes no ha mejorado con un acceso más amplio a las tecnologías; gastan poco tiempo en evaluar la información (relevancia, actualidad, autoridad); tienen dificultad en comprender sus necesidades de información y, en consecuencia, entienden como difícil el desarrollo de estrategias de búsqueda eficaces; utilizan el lenguaje natural en sus búsquedas en lugar de las palabras-clave

in five to ten years' time." (*Information behaviour of the...*, 2008, 5). El conocimiento prospectivo de estos comportamientos y actitudes de cara a los recursos de información digitales, permite a las bibliotecas planificar con anticipación, su actuación para enfrentarse a ellos de la forma más adecuada y eficaz.

En un entorno digital de aprendizaje, los usuarios pueden "... access to, and use of, a range of Social Web tools and software that provide gateways to a multiplicity of interactive resources for information, entertainment and (...) communication." (*Higher education in a Web 2.0...*, 2009, 6). Estas tecnologías permiten el desarrollo de un nuevo tipo de comunidades y redes de interés y también el desarrollo de un conjunto de competencias "... that matches both to views on the 21st-century employability skills – communication, collaboration, creativity, leadership and technology proficiency." (*Higher education in a Web 2.0...*, 2009, 6). Por lo expuesto, es posible pensar en su utilización en un entorno de aprendizaje ya que la educación superior tiene una responsabilidad clave "... in helping students refine, extend and articulate the diverse range of skills they have developed through their experience of Web 2.0"²⁴⁵ (*Higher education in a Web 2.0...*, 2009, 9). Este tipo de actuación cobra importancia cuando se reconoce que "Information literacies, including searching, retrieving, critically evaluating information from a range of appropriate resources and also attributing it – represent a significant and growing deficit area." (*Higher education in a Web 2.0...*, 2009, 6).

En este contexto, en permanente cambio, se exige a los bibliotecarios que reflexionen sobre sus objetivos y perfil. Es verdad que el abanico de opiniones es muy amplio, desde el reconocimiento de la importancia de estos profesionales hasta la anunciada casi desaparición de los mismos simultáneamente a la de la biblioteca como realidad física. Sin embargo, debemos entender que lo que acabe por suceder "... depende, aparte de nuestra actitud y de nuestra voluntad, de algunos factores que no podemos controlar." (Frías, 2006).

que podrían ser más eficaces; consideran que muchos de los recursos de información suministrados por la biblioteca son poco intuitivos motivo por el cual prefieren al Google or Yahoo (*Information behaviour of...*, 2008, 12).

²⁴⁵ Existen varias definiciones para la Web 2.0, también conocida como la *Social Web*, y para el *social software*, existiendo un consenso de que estas denominaciones corresponden a aplicaciones desarrolladas en el entorno de Internet y con un conjunto de características en común: "... access and use through a web browser, such as (...) Internet Explorer y Firefox; being both supportive and encouraging of user participation in the sharing, consumption and generation of content (...); and also amenable to developments in functionality consistent with user demand – users can and do, in effect, contribute to service and software design." (*Higher education in a Web 2.0 the...*, 2008, 15).

Tradicionalmente, las bibliotecas son depositarias de recursos físicos de información y dan acceso a otros recursos electrónicos, haciéndolo para comodidad de las comunidades que sirven. En este sentido, las bibliotecas universitarias "...are built to keep these commodities in an orderly (...) arrangement for long periods of time for users with many needs and wants." (Shuler, 2005, 594). Otro rol para las bibliotecas y para los bibliotecarios, presentado por este autor es el de la promoción, validación, y relaciones públicas de los distintos productos (Shuler, 2005, 594). Por eso, el bibliotecario debe poseer las competencias necesarias que le permitan buscar y evaluar recursos de información.

Por otro lado, lo que es verdaderamente importante para el usuario no es quién tiene la información sino la información en si misma, motivo por el cual los bibliotecarios deben "... understand the social diffusion of knowledge as a 'common good', where the pricing and distribution are shaped by the interaction between the commodity's inherent value to the producer and the need of the user as they compete for the availability of a relatively limited resource." (Shuler, 2005, 597).

Así, el verdadero significado del conocimiento reside en cómo es valorado por su usuario y su productor y no en cómo es almacenado en la colección. Para que las bibliotecas y sus profesionales continúen siendo relevantes deben añadir valor a la relación usuario-productor de información (Shuler, 2005, 597). Algunos de los papeles desarrollados por esos profesionales de forma tímida como, por ejemplo, de formador, se ven actualmente reforzados por las exigencias planteadas en el cambio de las metodologías de enseñanza, por los cambios de los propios espacios educativos (que pasarán de presenciales a semi presenciales o totalmente virtuales, a través de *e-learning*), por el aumento exponencial de la información disponible, por la multiplicidad de recursos de información, entre otros aspectos. Cook (2000), afirma que la explosión de los recursos electrónicos de información constituye una oportunidad para que los bibliotecarios puedan destacar sus competencias y para establecer relaciones colaborativas de trabajo con los profesores ya que las estrategias y técnicas necesarias para explorar este tipo de recursos las tienen los bibliotecarios. Añade que éstos "...currently have the skills that classroom faculty may not have a chance to learn." (p. 21).

Otros, más tradicionales, como el tratamiento, organización, recuperación, difusión de información o la gestión de las colecciones han visto aumentado su grado de complejidad. Por ejemplo, muchos de los periódicos académicos publicados en papel lo son también en soporte digital, sin embargo, continúan las presiones de los profesores para que se mantenga el acceso al papel. Para los bibliotecarios "Electronic access offers substantial opportunities for freeing up

existing stocks and storage space, but realizing this library and campus benefit will require changes to policies and procedures governing the acquisitions, storage, and archiving of scholarly resources." (Sandler y Palmer, 2003).²⁴⁶

Además de las competencias profesionales, el bibliotecario necesita un amplio conjunto de competencias personales y transferibles para poder gestionar el entorno de cambios en el que trabaja. Las competencias de gestión e interpersonales harán del bibliotecario un gestor más eficaz de recursos y servicios en red. En el documento *Competencias para profesionales de la información del siglo XXI*, preparado por el Comité Especial sobre Competencias de Bibliotecarios Especializados para la Special Libraries Association en 2003, se entiende que, para que los bibliotecarios estén preparados para reunir y filtrar cualitativamente la información en un formato manejable, tarea crecientemente compleja debido a la sobrecarga informativa, es necesario que posean competencias de tres tipos: profesionales²⁴⁷, personales²⁴⁸ y básicas²⁴⁹ (Abels *et al.*, 2003).

En el mismo este sentido autores como Domínguez Aroca (2005) y López Gijón *et al.* (2006) consideran que los bibliotecarios necesitan desarrollar nuevas competencias profesionales y una formación permanente para lograr el reto de la Educación Superior en la era del conocimiento. Éste último identifica las diferencias entre los roles del bibliotecario tradicional y las nuevas competencias en el EEES reforzando la necesidad de que los distintos papeles se desarrollen en colaboración con profesores, pedagogos, informáticos, entre otros.

²⁴⁶ Para profundizar sobre el conocimiento de los bibliotecarios en la forma de utilización de los periódicos (impresos y electrónicos) por los profesores, en la University of Michigan se realizó un estudio, entre el otoño de 2001 y el invierno de 2002. Se entrevistaron 60 profesores. Se constató un elevado nivel de aceptación del acceso electrónico a las revistas, con cerca de 82% de las respuestas a expresar su preferencia por el acceso electrónico, en exclusivo o con algún tipo de apoyo de impresión. El 12% expresaron su preferencia por el acceso en ambos formatos (papel y electrónico) y el 6% preferían el acceso sólo en papel. Las respuestas señalan otros aspectos importantes: "...the convenience of 24/7 access to information, searchability across large bodies of content, and increased mobility of information as useful improvements brought about by the proliferation electronic journals." (Sandler y Palmer, 2003). De igual modo señalan el impacto positivo en la enseñanza pues es conocida la preferencia de los estudiantes por los recursos electrónicos. Algunos profesores han referido que los recursos electrónicos permiten nuevas formas de investigación, no posibles en un entorno de recursos impresos.

²⁴⁷ Las competencias profesionales "... están relacionadas con el conocimiento de los recursos, acceso, tecnología y administración, y la habilidad para utilizar el conocimiento como la base para proveer servicios informativos de la más alta calidad." (Abels *et al.*, 2003, 3). En este tipo se identifican cuatro competencias principales: administración de organizaciones informativas, administración de recursos informativos, aplicación de herramientas y tecnologías informativas.

²⁴⁸ Las competencias personales "... representan un grupo de actitudes, habilidades y valores que permiten a los profesionales trabajar efectivamente y contribuir positivamente con sus organizaciones, clientes y la profesión." (Abels *et al.*, 2003, 3)

²⁴⁹ Las competencias básicas agregan las competencias profesionales y personales.

Cuadro 15 Diferencias entre los roles del bibliotecario tradicional y las nuevas competencias en el EEES

| BIBLIOTECARIO TRADICIONAL | BIBLIOTECARIO - EEES |
|---|--|
| Experto en gestión y acceso a la información Agente informativo Sin habilidades en enseñanza y comunicación Sin competencias para gestionar webs personales Sin colaboración con informáticos y docentes Sin competencias en alfabetización informacional Sin habilidades para gestionar recursos de aprendizaje Sin habilidades para diseñar cursos on-line Sin conocimientos para gestionar intranets docentes Sin competencias para elaborar webs temáticas y weblogs Sin habilidades para evaluar los recursos de información | Mediador en el proceso de difusión de la información Agente informativo y formador de formadores Habilidades en enseñanza y comunicación Competencias para gestionar webs personales Colaboración con informáticos y docentes Competencias en alfabetización informacional Habilidades para gestionar recursos de aprendizaje Conocimientos para diseñar cursos on-line Conocimientos para gestionar intranets docentes Competencias para elaborar webs temáticas y weblogs Habilidades para evaluar los recursos de información |

Fuente: López Gijón *et al.*, 2006, 71

Jenkins (2005) afirma que los bibliotecarios deben desarrollar roles entendidos como no tradicionales en la profesión "They must become more extroverted, more willing to serve the campus as true academia citizens, and not just as librarians. (...). Librarians need to be limited only by their imaginations." (p. 92)

Sobre este tema, y partiendo de las transformaciones registradas en las bibliotecas universitarias, López Yepes (2007) defiende que el nuevo profesional debe actuar en cuatro direcciones: como experto en tecnologías de información y comunicación (administrador de servicios electrónicos de información, administrador-director de una red documental, analista de información, gestor de bases de datos documentales, entre otros), como experto en documentación empresarial (gestor del conocimiento, especialista en información empresarial, experto en documentación técnica, entre otros), como consultor y formador (consultor de sistemas de gestión documental, consultor-formador en información y documentación, formador de usuarios, entre otros) y como bibliotecario/documentalista (analista/indexador, archivero de empresa, documentalista, entre otros) (p. 278).

Es importante subrayar que, en la medida que los dominios de actuación de la Universidad se centran en la docencia, la investigación y los servicios a la sociedad, el papel de las bibliotecas y de sus profesionales deben integrarse en estos dominios, motivo por el cual su abanico de conocimientos y de competencias debe ser ampliado.

Es necesario que los bibliotecarios desarrollen un conjunto de acciones con el objetivo de que su trabajo sea visible a sus usuarios porque "The services and functions that librarians provide to their day-to-day work and the value they play to

those they serve are often overlooked, by both those inside and outside the profession.” (Arant y Benefiel, 2002, 2). Además, existe una línea muy fina entre el bibliotecario y su imagen en los usuarios siendo que muchas de las imágenes “... derive from second-hand knowledge, abstract ideas of what a librarian should be, and not concrete, first-hand experience with librarians.” (Church, 2002, 6). Sin embargo, la cuestión de la visibilidad también se plantea como un dominio de actuación para el bibliotecario en la medida que, tradicionalmente, su papel era el de identificar los recursos de información necesarios a la misión de la Universidad y desarrollar los procesos necesarios para garantizar su disponibilidad y accesibilidad a los miembros de la comunidad académica, en una lógica de trabajo de fuera para dentro. En la actualidad, en la medida que los bibliotecarios participan en actividades de gestión del conocimiento, por ejemplo, en proyectos de creación y desarrollo de Repositorios Digitales o de publicación de periódicos académicos en acceso libre, se trata de trabajar de dentro para fuera, dando visibilidad al conocimiento producido en la Universidad de modo que la sociedad pueda beneficiarse. En este sentido, la biblioteca, una vez más, funciona como motor del desarrollo económico, social y científico.

3. El papel del bibliotecario

Tradicionalmente, el bibliotecario ha ejercido sus competencias profesionales en dos dimensiones principales, siempre centrado en el usuario: intermediario y facilitador. Estas dos dimensiones son cada vez más importantes en una sociedad marcada por la abundancia de información en los más variados tipos de soportes. Zoe (2007) considera que ha habido tres grandes hechos que han cambiado el entorno en el cual el profesional de información (entendido como el bibliotecario) desarrolla su actividad profesional: la generalización del documento electrónico; la disponibilidad de interfaces simples; y la eclosión de Internet como un vehículo para el transporte de información (p. 408). De cualquier modo, el bibliotecario continúa sus tareas de evaluar, organizar, y facilitar el acceso a recursos de información para responder a necesidades de información de los usuarios.

Tarapanoff (2000) sugiere las siguientes líneas de reflexión sobre los papeles y las responsabilidades sociales del bibliotecario:

- “Preservar a informação (ser responsável pela memória e cultura da produção técnica e científica local e institucional);
- Organizar a informação para uso;

- Acessar a informação (conectar-se a redes, participar de consórcios e variadas formas de cooperação);
 - Ser empreendedor, personalizar/customizar a informação;
 - Trabalhar a informação, agregar valor;
 - Socializar a informação (preocupar-se com o acesso público à informação, a informação como património público;
 - Educar para a utilização de informação e para a sociedade da informação;
 - Valorizar o conceito económico da informação, participar do *e-commerce*, oferecendo serviços e produtos exclusivos.
- Criar, pesquisar e consumir informação.” (p. 9).

Zoe (2007) entiende que el profesional de la información tiene dos grandes opciones, que se potencian mutuamente y que le permitirán gozar de un mayor reconocimiento laboral. La primera, es “... convertirse en un miembro activo del equipo de toma de decisiones estratégicas en la relación con la información de la empresa. (...) no sólo generaría información, sino que además se convertiría en miembro de un equipo que debe integrar la información de la empresa.” (p. 409).²⁵⁰ La segunda, “... es la especialización en la búsqueda, de forma que sea capaz de dar al usuario final lo que éste no es capaz de conseguir con los proveedores a los que tiene acceso.” (p. 410)²⁵¹.

En este sentido, la biblioteconomía (en cuanto disciplina) y el bibliotecario (en cuanto profesión) se encuentran en un momento de transición en el cual la información electrónica “... has transformed the roles and responsibilities of librarians, even to the point of revolutionizing library education and service expectations.” (Arant y Benefiel, 2002, 4). Por otro lado, también es verdad que tareas tradicionales de los bibliotecarios, como la gestión y desarrollo de las colecciones, la clasificación e indización de la información, la disponibilización de la información a los usuarios así como la preservación de la información, continúan desarrollándose. El avance de las tecnologías de información y comunicación y la explosión de los recursos electrónicos y de información en la Internet han provocado cambios en la forma de realizar esas tareas. Para Weir (2000), Aramayo (2001) y Klugkist (2001) no es lo que hacemos lo que cambia sino la forma en

²⁵⁰ Sus funciones serán evaluar los productos existentes en el mercado, negociar y adquirir aquellos que son de mayor interés para las necesidades de sus usuarios, integrar los productos adquiridos con los ya existentes, formar a sus usuarios (p. 409).

²⁵¹ Para ello debe conocer a fondo el lenguaje de recuperación y el contenido de las bases de datos, la materia que pretende buscar y herramientas para la edición posterior de la información obtenida (p. 410).

cómo lo hacemos. Y para hacer ahora, de modo distinto, lo que hacíamos anteriormente, se necesitan, además de las habilidades y competencias tradicionales, otras diferentes identificadas por Weir (2000): adaptabilidad, creatividad, capacidad para enfrentarse a retos, gestión de proyectos, gestión de los cambios, competencias interpersonales y de comunicación y sentido del humor (p. 3). Se reconoce que "... the Internet revolution has had a dramatic impact on how we do our jobs and has greatly expanded the range of skills we need to be effective." (Weir, 2000, 1). Y también es una realidad que existen dominios de actuación que, a pesar de no ser novedosos para los bibliotecarios, implican, al menos, una actuación más clara y constante como es el caso de la alfabetización informacional (que refuerza el papel del bibliotecario como educador/formador), de la mediación de la información y del suministro de servicios de referencia virtuales.

Necesitamos nuevas aptitudes y conocimientos para ejercer nuestra profesión y, de esta manera, hacer frente al reto que suponen los cambios, sobre todo el tecnológico, los cuales no deben entenderse como meros conocimientos técnicos o administrativos. En este sentido, "Estas nuevas funciones deben ser entendidas como un conjunto de actitudes, aptitudes y puntos de vista que pueden ser rápida y efectivamente aplicados a cualquier nueva oportunidad o necesidad desconocida que pueda surgir." (Aramayo, 2001, 2). Por otro lado, importa destacar la necesidad de explicitar el papel que la biblioteca debe desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual está en el centro de la Universidad. Ésto permite destacar la actuación de la biblioteca y de sus profesionales relacionándolos directamente con la misión de la Universidad.

Al analizar el papel del bibliotecario lo haremos basándonos en un conjunto de dimensiones: como gestor de colecciones, prestador de servicios y consultor de información, productor de metadatos, suministrador de servicios de referencia virtuales, mediador y validador de la información, analista simbólico, formador en alfabetización informacional y facilitador del aprendizaje, gestor del conocimiento y editor de contenidos (a través de la constitución de Repositorios Digitales y de la edición de periódicos de acceso libre), formador en los derechos de autor, gestor de las relaciones y, por último, dinamizador de acciones culturales.

Nuestro análisis se centrará, de modo más detallado, en el rol de formador en alfabetización informacional (ALFIN) y facilitador del aprendizaje y en el de gestor del conocimiento y editor de contenidos pues, como afirma Stoffle (1996), estos son los dos roles más importantes en el siglo XXI (p. 1). La primera perspectiva es consecuencia de las exigencias que se le plantean por el aumento exponencial de información disponible, por la variedad de los recursos de información y, sobre

todo, por los cambios por los que están pasando las metodologías de enseñanza, más centradas en el estudiante y, según las cuales, éste debe dedicar más tiempo al estudio individual, donde el profesor funciona como un tutor, siendo el estudiante responsable de identificar la información que necesita para realizar sus trabajos académicos. En este proceso, la biblioteca universitaria asume un papel destacable así como aquellos que en ella trabajan siendo ahora, más que nunca, llamados a participar en el proceso de formación de los estudiantes.

La segunda perspectiva es consecuencia del papel que las bibliotecas y sus profesionales asumen en el movimiento del Acceso Libre al Conocimiento, como promotores de la edición de revistas en acceso libre y de la constitución de Repositorios Digitales contribuyendo así a la progresiva reforma del sistema de comunicación académico.

3.1. El bibliotecario como gestor de colecciones

Las bibliotecas y los archivos han sido creados para garantizar una accesibilidad a largo plazo a la información existente en los documentos. Esto es lo que están haciendo ahora y es lo que harán en el futuro. En este sentido "This means they acquire, catalog or process, organize, offer for use and preserve publicly available material irrespective of the form in which it is packaged in such a way that, when it is needed, it can be located and used. This is the unique function of the library, and no other institution carries out this long-term, systematic work." (Ershova y Hohlov, 2002, 77). Para estos autores, estas funciones continúan siendo necesarias en el entorno digital aunque la tecnología modifica el equilibrio de poder entre ellas.

El concepto de colección es esencial al concepto de biblioteca, de cualquier tipo de biblioteca. Es a partir de la colección que se organizan los servicios prestados a los usuarios. Sin embargo, y como hemos mencionado, el concepto de colección se ha ampliado englobando los documentos disponibles físicamente en la biblioteca pero también los que son virtuales (Troll, 2002, 102). De acuerdo con lo expuesto, Orera Orera (2007) afirma que la colección era "... un conjunto de documentos previamente seleccionados, que se adquiría y trataba para ponerlo a disposición de sus usuarios." (p. 331).

La explosión de la información digital en línea y el avance de Internet han inaugurado un debate sobre el desarrollo de las bibliotecas²⁵² y sobre las cuestiones

²⁵² Sutton (1996) refiere la existencia de un modelo de evolución de las bibliotecas que contempla cuatro tipos de bibliotecas: Tipo I, la biblioteca tradicional (*traditional library*) en cuanto espacio físico con una colección finita de recursos en papel; Tipo II, la biblioteca automatizada

relativas a la propiedad y al acceso. Incluso se llegó a considerar que la biblioteca, en cuanto espacio, no era necesaria. La verdad, es que estas dos realidades, de los documentos impresos y de los documentos digitales, se mezclan ahora en las mismas unidades documentales y "... el paso del tiempo ha demostrado que por el momento los negros augurios no se han cumplido...". (Orera Orera, 2007, 332). Una de las explicaciones para esta realidad debe buscarse en el hecho de que "... los usuarios de las bibliotecas universitarias tienen necesidades y posibilidades diferentes. Hay colecciones básicas, sobre todo de apoyo a la docencia, a las cuales se debe garantizar su permanencia y accesibilidad para todos y de forma permanente." (p. 332).

Por otro lado, una parte de la colección de la biblioteca no es verdaderamente propiedad de la misma ya que, en el caso de los recursos electrónicos, lo que se paga es el acceso. Dado que los precios han aumentado mucho en los últimos años, se han formado consorcios a través de los cuales se han obtenido condiciones ventajosas de acceso. Véase el caso de Portugal, anteriormente descrito, donde se ha formado la *B-On – Biblioteca do Conhecimento Online*.

Una de las mayores dificultades con la que se enfrentan los bibliotecarios es la diversidad de los soportes de los documentos, ahora con gran dominio de lo digital. Así, "The motivation behind the concept of the hybrid library is a need to cope with diversity. (...) The most important question to answer is what new order of knowledge will emerge, and how libraries can participate adapting to the many transformations of the information and research landscapes." (Ershova y Hohlov, 2002, 77).²⁵³

En esta diversidad, el bibliotecario debe seguir asegurando la gestión de colecciones de documentos, cualquiera que sea el soporte. Además, la producción de información digital ha aumentado mucho en la última década lo que plantea cuestiones importantes como, por ejemplo, saber quién tiene la responsabilidad de recoger y almacenar este tipo de información con el objetivo de permitir su acceso y uso por parte de los ciudadanos.

(*automated library*) que resulta de una primera iniciativa de utilización de las telecomunicaciones en la automatización de las bibliotecas con el establecimiento de conexiones entre las bases de datos bibliográficos y los OPACs; Tipo III, la biblioteca híbrida (*hybrid library*) en que los recursos impresos y los digitales están integrados y es posible un acceso a partir de cualquier punto a la biblioteca; Tipo IV, la biblioteca digital (*digital library*) que es una biblioteca que suministra acceso a recursos de información digitales no existiendo recursos de información físicos (p. 135-138).

²⁵³ En un Informe de OCLC publicado en 2003 se afirma que "Perhaps the most significant challenge is that the universe of materials that a library must assess, manage and disseminate is not simply shifting to a new set or type of materials, but rather building into a much more complex universe of new and old, commodity and unique, published and unpublished, physical and virtual." (p. 1).

Este tipo de responsabilidad ha sido asumido por los bibliotecarios en el ámbito de la constitución de bibliotecas digitales (también llamadas bibliotecas virtuales o electrónicas) entendidas como "...a distributed information system ensuring reliable storage and effective use of heterogeneous collections of electronic documents (text, graphics, audio, video, etc.) via global data transfer networks in a way convenient for the end user." (Ershova y Hohlov, 2002, 78). Por otro lado, la propia biblioteca está participando en procesos de creación de colecciones al liderar el proceso de constitución de Repositorios Digitales en las Universidades. En esta línea "...la biblioteca universitaria está llamada a desempeñar una nueva función emergente en el proceso de edición de documentos y la creación de bibliotecas digitales que contribuyan a enriquecer las colecciones tradicionales." (Orera Orera, 2007, 333).

En síntesis, "... the libraries is not just a building, not just a collection; it is a center for teaching and learning on campus." (Mudrock y Zald, 2001, 3). En esta medida, el papel del bibliotecario, en cuanto gestor de las colecciones existentes en la biblioteca, adquiere mayor relevancia en función de su papel como mediador de la información y formador en alfabetización informacional.

3.2. El bibliotecario como prestador de servicios y consultor de información

En una época marcada por la abundancia de información y por la necesidad del usuario de encontrar la información que necesita para la resolución de un determinado problema de forma transparente e inmediata, independientemente del lugar donde se encuentren ambos, el bibliotecario desarrolla un papel crecientemente exigente. Por ésto, Rapple (1997a) afirma que "... librarians will play a major role in meeting this expectation, continuing to be in the forefront of helping faculty, students and others gain access to the vast multitudes of information – whether digitized, print, or multimedia...". (p. 45).

En este sentido debe destacarse el rol del bibliotecario como prestador de servicios, en cuanto *gatekeeper*. Este concepto ha sido definido por Allen (1984) como la persona integrada en la estructura de la organización, que posee amplios conocimientos adquiridos en el desarrollo de su actividad, sobretodo a través del acceso a fuentes de información externas, tiene una perspectiva amplia de su entorno y actúa como director de flujos de información, siendo el encargado de buscar y suministrar las demandas que reciben dentro de su organización. Se trata de una persona clave en la organización que juega un papel indispensable en la red de comunicación.

Al prestar servicios se busca igualmente agregar valor a los mismos lo que "... significa imprimir aos mesmos uma diferenciação que os torna mais atraentes aos olhos dos consumidores, quer seja em termos de qualidade, rapidez e durabilidade, assistência ou preço." (Tarapanoff, 2000, 24).

Distintas bibliotecas universitarias prestan un servicio de orientación a los profesores (pero también a los estudiantes e investigadores), en soporte papel y/o electrónico, a través de Internet, para apoyarlos en la búsqueda de información buscando así estrechar lazos que permitan desarrollar acuerdos de colaboración. Además de información de carácter más global (acceso a la biblioteca, préstamo de documentos, localizar un libro, utilizar el catálogo, entre otros aspectos) los profesores necesitan saber:

- de qué forma la biblioteca los puede ayudar en sus actividades de docencia e investigación;
 - cómo pueden formular sugerencias para adquisición de recursos de información;
 - cuales son las actividades de formación de usuarios que la biblioteca desarrolla para si y para los estudiantes;
- cómo pueden expresar sus opiniones sobre la biblioteca, qué canales que deben utilizar (Jordan, 1998, 112).

En muchas bibliotecas existe ya definido el rol de *liaison librarian* u *outreach librarian* "... whose primary responsibility is to work with the staff of a particular faculty or academic department in order to ensure that the information needs of the academic unit are being met by the library service." (Skiadas, 1999, 8).²⁵⁴

²⁵⁴ La Howard University (Estados Unidos de America) detalla las actividades que, de acuerdo con el rol de *liaison librarian*, el bibliotecario debe desarrollar: "Informing faculty of new resources and services available to them and their students; Providing orientation to new faculty and students; Consulting with faculty about specific teaching and research needs; Designing and conducting general and course integrated instruction in the use of library and Internet resources; Providing in-depth reference assistance to both faculty and students; Informing faculty of the library budget for the fiscal year; Coordinating materials selection and management (...); Developing subject-specific websites." (Howard University, 200?). En la Queensland University of Technology (Australia) se entiende que de este rol depende la concretización de los objetivos y potencial educativo de la biblioteca (Callan *et al.*, 2001, 3). Por otro lado, los profesores reconocieron "...the skills of the liaison librarian and the benefits to be gained by engaging the librarian in curriculum design and information literacy education." (Callan *et al.*, 2001, 7). También Gillespie y Brooks (2001) destacan el papel del *liaison librarian* entendiendo que "While these may not necessarily be defined as 'partnerships' they provide worthwhile opportunities for demonstrating successful participation in projects and laying the foundation for true partnerships." (p. 111). Macaluso y Petruzzelli (2005) describen la experiencia de la Sojourner Truth Library (STL) en el College SUNY New Paltz (New York) que ha desarrollado un *Library Liaison Toolkit*, en el ámbito

Stebelman *et al.* (1999) detalla la experiencia de la Universidad George Washington (Estados Unidos de América) de creación de la plaza de *faculty outreach librarian*, en 1995. El objetivo principal es responder a las necesidades de información de los profesores lo que contribuye a profundizar las relaciones entre ambos, facilitando la adecuación de los servicios a las necesidades de los usuarios. Esta responsabilidad se ha atribuido a Stebelman, bibliotecario con una experiencia de más de veinte años en formación de usuarios que además era doctor, hecho que ayudó a que los profesores lo entendiesen como uno de ellos.²⁵⁵

Además de lo expuesto, podemos también hablar del bibliotecario como consejero de información individual (*personal information consultant*)²⁵⁶ en la medida que una de las tendencias en la actualidad es la personalización de los servicios de información. Otros autores (Frank *et al.*, 2001; Donham y Green, 2004) hablan de este papel como consultor de información, destacando una diferencia substancial en cuanto al rol de *liaison* o de *outreach*: el último actúa a petición de los profesores mientras el consultor asume la iniciativa de desarrollar acuerdos con los profesores, participando de un modo activo, en la docencia y en la investigación. Mientras esta diferencia, ambos los tipos de actuación así como el diseño y desarrollo de las actividades necesarias, implican un profundo conocimiento de las exigencias y demandas de los usuarios. Por otro lado, una cooperación estrecha entre el usuario y el bibliotecario permite aumentar el nivel de satisfacción de ambos en el proceso de búsqueda y recuperación de información. Al final, el bibliotecario, en cuanto profesional que conoce de forma profunda los recursos de información existentes en distintos dominios, puede ayudar a ampliar el horizonte de información del usuario.

Esto implica el desarrollo de técnicas de gestión de las relaciones con los usuarios, el llamado *marketing relacional*. Esta inversión en las relaciones es determinante en una época en que la existencia de las propias bibliotecas parece

de un programa de *liaison* u *outreach* que se inició en 2001. En él, la *liaison* se entiende como "...the best way to establish formal and systematic channels of communication with faculty. (...) Liaisons could promote library resources and services, encourage participation in collection development, and respond to faculty questions. Internally, they could select materials in their assigned disciplines, act as a resource in the library for those subjects, and possibly take on instruction and Web page responsibilities." (p. 167). También Rodwell y Fairbairn (2007) analizan el rol de *liaison* del bibliotecario pero lo entienden como un evolución del bibliotecario de referencia.

²⁵⁵ En Portugal desconocemos cualquier experiencia en este sentido existiendo, sin embargo, bibliotecarios que son denominados "bibliotecarios de referencia", los cuales, en parte, desarrollan este tipo de actuación. Pero acreditamos que ésta constituye una línea de actuación que es importante implementar, de forma más clara, en la gestión de las bibliotecas universitarias, sobre todo, en cuanto a la gestión de los recursos humanos.

²⁵⁶ Nimon (2002, 2) le atribuye este rol.

amenazada por los avances de la tecnología, por la explosión de los recursos electrónicos de información, por las restricciones financieras y por la disminución de sus visitas. Este hecho constituye una oportunidad para que los bibliotecarios destaquen sus capacidades y competencias a través de una participación más integrada y planificada en los procesos de docencia, aprendizaje e investigación y así garantizar la viabilidad y relevancia de las bibliotecas universitarias y su propio futuro profesional.

3.3. El bibliotecario como productor de metadatos

Los medios tecnológicos actuales posibilitan a cualquier persona la publicación electrónica de su trabajo. En ese sentido, la necesidad de mejores métodos e instrumentos de navegación y organización ha aumentado. El rol de los tecnólogos (como creadores de esos instrumentos) y de los bibliotecarios (como organizadores de contenidos) ha asumido una importancia renovada. Bunker y Zick (1999) afirman que "... a major challenge of our time is to harness the power of metadata²⁵⁷ to enable access." (p. 9).

Para cumplir su misión, las bibliotecas desarrollan un conjunto de servicios técnicos que les permiten asegurar el control bibliográfico de los varios tipos de documentos que reúnen en sus colecciones. Estos procedimientos de tratamiento documental permiten, por un lado, organizar la información y, por otro, facilitar su recuperación. La creación de metadatos es determinante en este proceso exigiendo al bibliotecario que sea capaz de organizar la información, ya que los contenidos son producidos y almacenados de forma descentralizada y dispersa, siendo necesario realizar su incorporación en sistemas de información con el fin de garantizar el acceso de los usuarios a los mismos. Ello se debe a que "Managing a body of knowledge is not possible without knowledge about knowledge (...). Importance of metadata (...) has grown hugely in recent years. In some ways it has become even more important than the actual data it describes." (Newvonen, 2004, 198). Esta idea también la expresa Orera Orera (2007) al señalar los cambios en el proceso técnico al que se someten los documentos en la biblioteca con el objetivo

²⁵⁷ Por metadatos entendemos "... data about data which helps the users to retrieve the required information easily." (Gupta, Kumari y Negi, 2007, 158). La ALCTS (1999) define metadatos como "... structured, encoded data that describe characteristics of information-bearing entities to aid in the identification, discovery, assessment and management of the described entities." (p. 4).

de recuperarlos más tarde lo que añade más importancia a los metadatos (p. 331).²⁵⁸

Por otro lado, Fietzer (2002) destaca los cambios ocurridos con la evolución de Internet "... from a distribution medium for free information into a medium that facilitates access to proprietary information that is furnished for a fee." (p. 99). Por parte de los bibliotecarios se exige una reflexión cuanto a su misión y tareas en la medida que "New metadata schemes and standards require new attitudes and new ideas to subsidize and implement them." (p. 99).

La calidad de los datos es importante "... because high quality data insures accurate and complete access to online objects and because users expect and deserve accurate, error-free data." (Beall, 2005, 1). Además, en la medida en que cada vez son más abundantes los contenidos que las bibliotecas disponen en formato digital, la cuestión de la calidad de los metadatos cobra cada vez más importancia. Schwartz (2000) afirma que "To be of use in a collection, digital objects must be more than a collection of bits that result from creation or conversion. They need to be identified, described, stored, and disseminated." (p. 387).

El tratamiento de los recursos digitales con vista a su recuperación se realiza a través de los llamados metadatos "... used to describe objects, documents or abstract concepts which are called 'entities', in terms of their most important attributes,..." (Myburgh, 2005, 27)²⁵⁹. En este sentido González Fdez-Villavicencio (2006) considera que "Las tareas tradicionales de catalogación no tienen ya nada que ver con la creación de los metadatos de estos recursos digitales, y expertos en su creación se plantean también la idoneidad de los bibliotecarios para la creación de portales, herramientas y estrategias de la propia universidad con vistas a su oportuna recuperación en Internet." (p. 12). Además, para otros autores, a la disminución de las tareas tradicionales de catalogación de documentos impresos

²⁵⁸ Newvonen (2004) presenta tres explicaciones para este hecho: en primer lugar, el aumento en el número de items de información tiene como consecuencia un aumento de los metadatos que les corresponde; en segundo, el avance de la tecnología, de modo separado, no significa nada. Para que la tecnología impulse la recuperación y compartición de información, son necesarios metadatos que deben describir, de forma exacta y precisa, los items a los cuales se refieren; por último, la gestión del conocimiento implica la existencia de metadatos para que la búsqueda de información produzca resultados (p. 199).

²⁵⁹ Schwartz (2000) refiere los distintos tipos de metadatos asociados a un objeto digital: los metadatos descriptivos (incluyen la descripción bibliográfica y, a veces, datos de evaluación); los metadatos administrativos (relativos a las condiciones de utilización y origen – fuente original, fecha de creación, versión – y fecha de depósito); los metadatos estructurales (la información que es necesaria para que el objeto sea utilizable) (p. 387).

corresponde un aumento de la producción de metadatos para recursos de información electrónicos o disponibles en la *Web* (Weir, 2000, 1).

En consecuencia, en el entorno de las bibliotecas digitales existen tres niveles de calidad de los datos. El primer nivel, llamado calidad de los datos absoluta (*absolute data quality*) tiene que ver con el nivel global de calidad de los datos de los objetos digitales y de los metadatos en la biblioteca digital. El segundo nivel, la calidad de los datos de reproducción fiable (*faithful reproduction data quality*) relativa a la calidad de los datos cuyas fuentes originales se hayan fuera de la biblioteca digital. El tercer nivel, concierne a la calidad de los datos de aquellos objetos y metadatos completamente digitales ya desde su origen (*born digital data quality*) (Beall, 2005, 2). Por lo expuesto, además de producir los metadatos el bibliotecario debe poseer los conocimientos y destrezas técnicas y profesionales que le permitan garantizar la calidad de los mismos con el objetivo de eliminar problemas en la recuperación y acceso a los documentos. En síntesis, "Mere facts don't satisfy an increasing number of users any more; the information users and the knowledge they obtain from it requires the context that metadata can provide, and which librarians must continue to develop if everyone is to benefit." (Fietzer, 2002, 99-100).²⁶⁰

3.4. El bibliotecario como suministrador de servicios de referencia virtuales

La biblioteca no es sólo una realidad física detentora de recursos físicos de información, sino también una Biblioteca Digital²⁶¹, detentora de recursos digitales

²⁶⁰ Stoffle *et al.* (2003) hablan de la posición de *metadata librarian*. En un informe reciente de OCLC (2009) se analizaron las cuestiones relativas a la calidad de los datos de los catálogos de las Bibliotecas desde el punto de vista de los bibliotecarios y de los usuarios. Una de las conclusiones fue la existencia de diferencias importantes cuanto a las prioridades de ambos grupos. Los usuarios desean "Direct links to online content – text and media formats; Evaluative content, such as summaries/abstracts, tables of contents and excerpts; Item availability information (...); Simple keyword search with an advanced, guided search option." (p. 11). Las prioridades de los bibliotecarios recaen en "Duplicate records merged; Typographical errors fixed; Brief records upgraded; Evaluative content, such as table of contents, summaries/abstracts and cover art." (p. 23)

²⁶¹ Para Singh (2003) las principales características de la biblioteca digital son: "Variety of digital information resources; Digital libraries reduce the need of physical space; Users at remote; Users may build their own personal collections by the facilities provided by Digital Library; Provide access to distributed information resources; Some information resources can be shared by many at the same time; Paradigm shift both in use and ownership; Collection development be based on potential usefulness and appropriate filtering mechanisms be followed to negotiate the problem of plenty; Ability to handle multilingual context; Should provide better searching and retrieval

de información, a los cuales los usuarios pueden acceder a partir de distintos lugares. Por tanto, la Biblioteca Digital debe entenderse como una realidad que, de acuerdo con la *ARL – Association of Research Libraries* (1995), incluye los siguientes elementos "... is not a single entity; ... requires technology to link the resources of many; the linkages between the many digital libraries and information services are transparent to end users; universal access to digital libraries and information services is a goal; digital library collections are not limited to document surrogates: they extend to digital artefacts that cannot be represented or distributed in printed formats."

En ese sentido, al bibliotecario se le pide que actúe como un facilitador en la búsqueda de información para dar respuesta a demandas específicas de los usuarios. Esa búsqueda puede realizarse en los recursos existentes en la biblioteca pero también (y cada vez más) en distintos lugares virtuales. Al tradicional servicio de referencia presencial se añade ahora el servicio de referencia virtual (por *mail* o *chat*) y sobre recursos virtuales. El bibliotecario debe actuar "... as an expert and innovator in accessing electronic information as well as creating a context for it on the Internet." (St. Lifer, 1996, 27). Internet permite el acceso a una gran cantidad de información pero los usuarios necesitan además de tiempo, criterios de evaluación y de filtraje de la información recuperada.²⁶² En este sentido, los bibliotecarios deben formar a su *staff* y a los usuarios en el uso de la red y asumir el liderazgo en el esfuerzo para organizar la información en la *Web*.

Además de apoyar el usuario en la búsqueda de información que pueda dar respuesta a sus problemas se trata de encontrar la información más relevante, más exacta y más fiable para esa respuesta. Así, al bibliotecario se le pide que garantice la fiabilidad, la validez y exactitud de información que no controla físicamente. Eso significa que debe desarrollar y aplicar un conjunto de criterios que permitan garantizar esos principios con relación a la información que enviará al usuario. Este rol asume mayor relevancia en una era marcada por una explosión de los recursos de información disponibles en la Internet y a los cuales se puede acceder de forma inmediata. Esta idea es expresada también por Pomerantz (2006) que entiende que, en esa medida, los servicios de referencia virtuales aumentan cada vez más su importancia debiendo suministrar las respuestas que los usuarios necesitan. Para que lo puedan hacer, es cada vez más importante que éstos servicios colaboren,

facilities; Digital information can be used and viewed differently by different people; Digital library breaks the time, space and language barrier elements." (p. 3)

²⁶² St. Lifer (1996) llama la atención a un problema que es una consecuencia de la abundancia de información en Internet, esto es, "Convencing people that the Internat is not an entirely accurate information source in the midst of a web craze is the biggest problem in the field...". (p. 29).

impartiendo conocimiento y recursos (p. 53). Para el suministro de estos servicios se utilizan tecnologías como el teléfono, el *mail*, los listados de discusión, el *chat* debiendo continuar experimentando todas las tecnologías novedosas que aparezcan y que, una vez testadas, se consideren adecuadas.

Surprenant y Perry (2002) han detallado el rol del profesional de la información en el año 2012 hablando del *cybrarian* que trabajaría en el INFOspace (el mundo virtual) y en el INFOplace (la biblioteca) en un entorno marcado por los recursos electrónicos y digitales, organizados en clusters cada uno encapsulado en "... a transparent shimmering wall of digits which identifies the cluster by faculty/Cybrarian members, course title and code." (p. 3).

3.5. El bibliotecario como mediador y validador de la información

El cambio por el que pasan las bibliotecas universitarias es un cambio transformacional (*transformational change*) en el sentido de que es de tal modo radical que varía la forma de desarrollar nuestras actividades (Hawkins y Batti, 1997, 23). En este sentido, el verdadero cambio transformacional para los bibliotecarios es la capacidad de crear, diseminar, guardar y usar la información en distintos formatos y soportes de acuerdo con los deseos del usuario. Esteban (2007) afirma el rol de mediador de la información de los bibliotecarios en la satisfacción de las necesidades de información de un colectivo de usuarios determinado a través de "...la planificación, el diseño, el mantenimiento y la evaluación de sistemas de gestión de la información destinados a la selección, representación, organización, conservación, recuperación y difusión de información fijada en los documentos mediante el auxilio de las TICs." (p. 130).

La explosión de la información disponible así como de los soportes plantea a los bibliotecarios el reto de saber cómo utilizan los usuarios la información, esto es, cómo se utilizan los recursos de información en una disciplina concreta. En este sentido, la abundancia de información a que podemos acceder plantea a los bibliotecarios retos en cuanto a la validez, fiabilidad y calidad de los recursos disponibles, motivo por el cual "... librarians need to teach users not only usage skills but also critical thinking...". (Schmidt, 1997, 51).

Por otro lado, la enorme diversidad de recursos, las alternativas de acceso, las distintas estructuras y formas de presentación de la información refuerzan la necesidad de una mediación del bibliotecario, entre la información y el usuario. En este sentido, Klugkist (2001) entiende que los bibliotecarios del futuro "... will be living in a 'library without walls', and will have to learn to operate in an information

jungle without losing their own or the user's way." (p. 4). No debemos olvidar que a lo largo del tiempo "Cada tirón en la cantidad de información ha sido acompañado de la aparición de un instrumento facilitador del acceso a la misma."²⁶³ (Anglada i de Ferrer, 2000, 27).

En este sentido, los bibliotecarios actúan como intermediarios o mediadores de la información haciendo de puente entre ésta y los usuarios. Ésto es más evidente respecto a los recursos en acceso libre donde las bibliotecas "...need to think of themselves as mediators between their patrons and the ever-expanding and increasingly complex world of information." (Schmidt, Sennyey y Carstens, 2005, 410). Al mismo tiempo, se habla de la "desintermediación" (*desintermediation*) en el sentido de que el usuario puede acceder a la información que necesita sin necesidad de apoyo de un técnico experto (el bibliotecario). Sobre este tema nos parece adecuado hacer referencia a un estudio realizado en la Long Island University (Estados Unidos de América) con estudiantes no tradicionales (que trabajan a tiempo completo y que se han incorporado al sistema de enseñanza superior en edad más avanzada) porque representan el segmento que está creciendo más en la comunidad de estudiantes y porque el acceso *online* a los recursos de información es muy importante para ellos. El objetivo era "... to explore the impact of remote access in light of the expectations it engenders, and to examine the role of librarian intermediation in the process." (Boyd-Barnes y Rosenthal, 2005, 217). Se han descubierto problemas que podemos agrupar en cuatro apartados: barreras personales (falta de confianza, tiempo y aislamiento), problemas cognitivos (dificultades conceptuales, lenguaje y terminología, construcción de las expresiones de búsqueda y reconocimiento del contenido y análisis), problemas de procedimientos (mecanismos de búsqueda y navegación y recuperación) y problemas técnicos (incompatibilidad de ISP o *browser* y problemas con el servidor) (Boyd-Byrnes y Rosenthal, 2005, 218). Los avances tecnológicos han creado la idea de que el proceso de búsqueda de información es únicamente una transacción y no una actividad cognitiva compleja. Las dificultades encontradas comprueban la necesidad de que los bibliotecarios insistan en el análisis e interpretación de contenido. Para ayudar a los usuarios y para solucionar estos problemas, las autoras proponen una re-intermediación (*re-intermediation*), con un

²⁶³ Para aclarar esta afirmación, el autor refiere que "Al crecimiento de la producción impresa siguieron las bibliografías especializadas, al crecimiento de las revistas científicas siguieron las revistas de índices y resúmenes, al crecimiento de la literatura científica en revistas y congresos (...) siguieron la indización automática y las bases de datos consultables en línea." (Anglada i de Ferrer, 2000, 27).

nuevo modelo de servicio digital que incorpore una intermediación electrónica en tiempo real. Estamos de acuerdo con la idea de que "Without appropriate intermediation, remote access may be in danger of becoming one more empty convenience in a drive-thru, fast-food culture that devalues substance." (Boyd-Byrnes y Rosenthal, 2005, 223). También Abbas (1997) entiende que el aumento de la información disponible a través de Internet plantea problemas de evaluación crítica para apurar su validez dominio en el cual el bibliotecario asume relevancia (p. 7). Por tanto, la asistencia al usuario debe repartirse en dos funciones, formar e informar y ésta última "... responde a una voluntad cientifizadora del rol profesional y a un intento de mejorar su imagen." (Anglada i de Ferrer, 2000, 28).

Así, es también una realidad que el papel del bibliotecario se ve reforzado en el entorno electrónico "... particularly that of teaching the campus community how to use the new information technology and resources more effectively is clearly critical as long as the physical library survives." (Rapple, 1997a, 48). En este sentido se pronuncia Anglada i de Ferrer (2000) al afirmar que uno de los principales impactos de la existencia de información electrónica ha sido el incremento en la necesidad de formación (p. 28). En este sentido, el papel de intermediario o mediador se asienta en gran medida en la utilización de los sistemas de información de modo eficaz y eficiente donde la tecnología y su uso constituyen una herramienta de apoyo al aprendizaje y no un objetivo educacional.

Podemos así afirmar que la noción de acceso libre a los documentos que existen en la biblioteca se ha extendido al acceso libre a la información a través de Internet. Sin embargo, y como lo hemos referido antes, es patente que existen muchas ocasiones en las cuales el usuario necesita y demanda el apoyo del bibliotecario. Así, podemos afirmar que "... le bibliothécaire moderne est donc confronté à un dilemma: plus il est bon professionnel, plus l'usager devient autonome et moins reconnu il sera." (Durand, Peyrière y Sebag, 2006, 35).

Los mismos autores hablan de la función de intermediarios de la información (*courtiers de l'información*) de los bibliotecarios. Se trata de ayudar a los usuarios a encontrar la información que necesitan y a validar el interés, pertinencia y calidad de la información recuperada (Rapple, 1997a). En este sentido, es misión de la biblioteca ayudar a los ciudadanos a que puedan transformarse en personas autónomas capaces de solucionar sus problemas. Para ello, además del rol de proveedor de recursos de información, el bibliotecario debe contribuir para que el

usuario busque, evalúe y sintetice la información para ser capaz de solucionar problemas específicos.²⁶⁴

La relación de servicio que se establece entre el bibliotecario y los usuarios es, además, una relación de mediación entre éstos y la información en la cual, a través de preguntas y respuestas sucesivas, se aproximan a la respuesta necesaria para la resolución de problemas. En este sentido Klugkist (2001) considera que los bibliotecarios deben actuar como mediadores de la información y así establecer la conexión entre el suministro de información y su demanda. Para ello deben conocer las necesidades de información de los usuarios (reales y potenciales) y suministrarles la información necesaria lo que pueden hacer a través de la creación de listados de bibliografía, de servicios de difusión selectiva de información (DSI), entre otros servicios (p. 8).

3.6. El bibliotecario como *analista* simbólico

Reich (1996) en su obra *O trabalho das nações...*, afirma que, en los Estados Unidos y en otros países, están surgiendo tres categorías nuevas de trabajo: los servicios de producción de rutina, los servicios interpersonales y los servicios simbólico-analíticos. En el ámbito de nuestra investigación, nos interesa destacar la última categoría puesto que en ella podremos enmarcar la actividad profesional, esto es, la tipología de actividades desarrolladas por los bibliotecarios. En esta categoría se incluye "... todas as actividades de resolução de problemas, de identificação de problemas e de intermediação estratégica..." (p. 253)

Una de las características del trabajo de los analistas simbólicos, como trabajadores del conocimiento, es la capacidad para utilizar el conocimiento de un modo eficaz y creativo a través de la manipulación de símbolos, esto es, datos, palabras, representaciones orales y visuales (Reich, 1996, 254). En este sentido, a través de competencias analíticas y simbólicas, simplifican la realidad y son capaces de transformar conocimiento procesado en la producción de contenidos nuevos. Para ellos, el conocimiento es la fuente principal de productividad e innovación (Council of Europe, 1998, 9). Y esta característica permite que se destaquen en la organización. Sin embargo, también es verdad que su estatus, influencia y rendimiento poco tienen que ver con la posición formal o la titulación. Incluso "... a

²⁶⁴ En el mismo sentido se pronuncia Sharp (2002) al afirmar que la cantidad de información disponible y las facilidades de acceso a la misma han permitido a los usuarios una mayor facilidad en el acceso a la información. Pero "... there is now a danger that they can be overwhelmed by the amount of information they receive making it difficult to locate the exact information they seek as well as overseeing issues of accuracy and authenticity." (p. 101).

sua profissão pode parecer misteriosa a pessoas que trabalham fora da rede da empresa e que não estão familiarizadas com a função que na realidade o analista simbólico desempenha.” (Reich, 1996, 260). En consecuencia de lo que hemos leído y, sobre todo, de nuestra experiencia profesional y del análisis de los resultados del Grupo de discusión que hemos realizado, podemos afirmar que para los usuarios de bibliotecas universitarias, y aquí destacamos a los profesores, no está claro el papel del bibliotecario en la Universidad y, sobre todo, de qué modo puede participar en dos de las funciones mayores de la institución: la docencia y el aprendizaje. En este sentido, y una vez más, nos acercamos al concepto de bibliotecario como analista simbólico.

3.7. El bibliotecario como formador en alfabetización informacional (ALFIN) y facilitador del aprendizaje

El aumento exponencial de la información disponible asociado a las potencialidades derivadas de la utilización de las tecnologías de información y comunicación²⁶⁵, la transformación por la que están pasando los servicios de la biblioteca (ofrecidos local o virtualmente) y los cambios en las prácticas educativas, tienen como consecuencia un impulso renovado en la formación de usuarios²⁶⁶. La promoción del aprendizaje a lo largo de la vida (expresada en los documentos orientadores emanados de las distintas organizaciones e instituciones de los Estados-miembros de la Unión Europea) tiene la finalidad de responder a una alteración del perfil de competencias (técnicas, intelectuales y sociales) que los ciudadanos deben poseer

²⁶⁵ Farber (1999b) recuerda que en los desarrollos tecnológicos existen tres fases: la primera, que nos permite hacer lo que hacíamos antes, pero mejor o más rápido, o ambos; la segunda, que nos permite avanzar y hacer cosas que no habíamos sido capaces de hacer antes; la tercera, que modifica la forma como trabajamos, o vivemos, o pensamos (p. 174)

²⁶⁶ Esta idea es apoyada por Goetzfridt (1993) cuando afirma que la proliferación de la información en la sociedad moderna exige competencias para analizar lo que es información fidedigna y adecuada a determinados objetivos (p. 7). Rader (1995) refuerza esta idea al considerar que, en los años 80 y 90, la penetración de las TIC en las Universidades y en sus bibliotecas han provocado cambios en las actividades relacionadas con las colecciones y en los servicios de la biblioteca así como en el modo en cómo los usuarios acceden a la información y en el tipo de competencias que necesitan para hacerlo de modo eficaz y eficiente (p. 2). También Leckie y Fullerton (1999a) entienden que los avances tecnológicos han permitido el acceso a grandes cantidades de información pero esto no significa que los estudiantes pueden ser considerados alfabetizados en la misma: no saben identificar, recuperar y evaluar la información necesaria para resolver problemas y para tomar decisiones. En este sentido, se refuerza la necesidad de la adquisición de competencias sólidas en alfabetización informacional (ALFIN) (p. 9). También Song (2009) entiende que la disponibilidad de muchos recursos de información electrónicos permite a los usuarios una mayor auto-suficiencia en la búsqueda de información sin que los mismos reconozcan que no poseen las competencias necesarias para buscar información con mayor eficacia (p. 3).

para conseguir vivir en un mundo cada vez más globalizado y complejo, ésto es, en la sociedad de la información y del conocimiento.

Esta realidad supone, como hemos mencionado anteriormente, en los sistemas de educación y, en particular, en los sistemas de enseñanza superior, cambios en las competencias que los ciudadanos deben poseer así como en la forma de adquirirlas.

Por esta razón, se considera que los métodos de enseñanza deben estar más centrados en el estudiante, es decir, en el aprendizaje, que en los lugares donde tienen lugar ya que se considera que se puede aprender en otros espacios diferentes a las aulas, por ejemplo, en la biblioteca. Por eso, las Universidades están hoy muy implicadas en la alfabetización informacional de sus estudiantes para la cual "A common strategy combines Web-enhanced education with the traditional residence experience. The library is a large part of that picture because it's the one place on campus where electronic scholarship is on full view." (Bazillion, 2001, 52). Además, a los bibliotecarios siempre les ha preocupado la adquisición de competencias de información por parte de los estudiantes, cómo entienden los profesores la biblioteca y la necesidad de participar en el desarrollo del currículo.

Por otro lado, la importancia de la alfabetización informacional reúne un amplio consenso puesto que se reconoce que sus impactos son múltiples "...em termos de empregabilidade e de mobilidade social, de acompanhamento das inovações tecnológicas e das suas repercussões no trabalho e no lazer, de acesso à informação e à cultura, de exercício da cidadania, do desenvolvimento de variadíssimas outras aprendizagens e na aquisição de muitas outras competências." (Costa y Ávila, 1998, 146-147).

Igualmente reconoce el enlace existente entre alfabetización y aprendizaje (Ávila, 2007) ya que la consolidación del conocimiento y de la información constituyen ejes cada vez más estructurantes de la sociedad "... a intensidade e o ritmo das mudanças a que se assiste são de tal ordem que obrigam a que os indivíduos desenvolvam, no decorrer da vida, diversos processos de aprendizagem, sem o que não poderão acompanhar as transformações com que se confrontam nos mais variados domínios." (p. 24).

Así, la prioridad atribuida al aprendizaje a lo largo de la vida refuerza el papel educativo de la biblioteca y de formador del bibliotecario (Grafstein, 2002, 199). Por otro lado, la necesidad de eliminar el *digital divide* existente entre los que tienen y los que no tienen acceso a la información o que, teniéndolo, no disponen de las competencias necesarias para disfrutar de la misma, ha reforzado la importancia de la ALFIN. Por lo expuesto, la formación de usuarios ha evolucionado

en el sentido de incluir un conjunto de acciones a través de las cuales se busca pertrechar al aprehendiente con competencias en habilidades en información (*information skills*) o alfabetización informacional (ALFIN).²⁶⁷ (Williams y Zald, 1997; Sánchez Tarragó, 2005)²⁶⁸. Por alfabetización informacional entendemos "... knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner." (CILIP, 2005b).

Uno de los retos que se plantea a la enseñanza superior es el de preparar a los estudiantes para permitirles una utilización crítica de la información, la expresión de sus propias ideas y argumentaciones y el aprendizaje a lo largo de la vida. Como señala Area Moreira (2007) desde hace años se viene trabajando en el sentido de ampliar el concepto de alfabetización más allá de la formación en la lectoescritura para preparar a los estudiantes y dotarlos de las capacidades para buscar, analizar, seleccionar y producir información independientemente del canal y de la forma de representación simbólica de la misma (p. 6)²⁶⁹.

En esta línea, "... la formación de usuarios es decisiva y amplía su campo de acción, añadiendo a su objetivo tradicional, que se centraba en formar al usuario en el uso de la biblioteca, otros como la formación en el uso de las nuevas tecnologías,

²⁶⁷ En la última década ha aumentado el interés por la alfabetización informacional lo que implica una evolución en las tareas de los bibliotecarios, pasando de suministradores de servicios a educadores/formadores activos. Esta evolución en la profesión es un reto a la definición tradicional de la biblioteconomía y a cómo producimos conocimiento sobre los valores y prácticas profesionales (Elmborg, 2006, 192). Por otro lado, el tema de la alfabetización es un imperativo analizado en la 21st Century Literacy Summit (San José, California) entre los días 26 y 28 abril del 2005, en que "...a group of leading authors, researchers, policy makers, educators, and artists from around the World accepted the invitation to come together (...) to explore this phenomenon and the challenges it represents." (*A global imperative*, 2005, 1). Según los participantes, las características de la alfabetización del siglo XXI son las siguientes: "21st century literacy is multimodal; (...) includes creative fluency as well as interpretative facility; (...) means learning a new grammar with its own rules of construction; (...) lends itself to interactive communication; (...) implies the ability to use media to evoke emotional responses; (...) has the potencial to transform the way we learn." (p. 3). Esta alfabetización es tan importante que se considera como un imperativo el que se encuentren las maneras más adecuadas para "...fully engage young people in schools and universities worldwide, and use their natural talents to help them to be better and more effective communicators." (*A global imperative*, 2005, 4).

²⁶⁸ Sánchez Tarragó (2005) afirma que la formación continua o educación para toda la vida está muy relacionada "con la alfabetización informacional, que implica crear en los individuos habilidades para reconocer sus necesidades de información y satisfacerlas por medio de la localización, evaluación y el uso eficiente de la información, así como la creación de habilidades que favorezcan el autoaprendizaje durante toda la vida."

²⁶⁹ También para Goetzfridt (1993) la alfabetización informacional implica no sólo la capacidad para leer y escribir sino también la capacidad para desarrollar un pensamiento lógico. "It is the 'experience of thinking', ideally in the context of academic library's involvement in higher education, from which students can develop traits of intellectual curiosity and critical thinking skills." (p. 19).

de los programas informáticos, y (...) de la información en general.” (Orera Orera, 2007, 331). La alfabetización informacional debe entenderse orientada a la acción en el sentido que ayuda al desarrollo del pensamiento crítico, a solucionar problemas y a tomar decisiones. La misma idea se expresa en Bruce (1997) cuando afirma que es una competencia genérica muy importante “...which allows people to engage in effective decision-making, problem solving and research. It enables them to take responsibility for their own continued learning in areas of personal or professional interest.”

A lo largo del tiempo la importancia sobre este tema se ha destacado en distintos documentos del ámbito de la Educación y Formación. Son ejemplo el *Libro Blanco de la Comisión Europea sobre la formación en la Sociedad de la Información* (1995), la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* (1998), el *Informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas* (2000), los documentos producidos en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y por organizaciones responsables de políticas de educación superior. De estos, destacamos por su actualidad, el Informe *Higher Education in a Web 2.0 World*²⁷⁰ (2009) en el cual se subraya la responsabilidad de los centros de educación superior en cuanto a la alfabetización informacional debiendo asumirla como una prioridad “... and support all students so that they are able (...) to identify, search, locate, retrieve and, especially, critically evaluate information from the range of appropriate sources (...) and organise and use it effectively...” (p. 10). Esta responsabilidad se acentúa ya que existe una percepción de que la utilización de las más recientes tecnologías (Web 2.0 y redes sociales) por los aprendientes está cambiando no sólo sus comportamientos pero también sus actitudes (p. 4).

Por otro lado, la importancia de los principios de la alfabetización informacional se han proclamado en Declaraciones como la de Praga *Hacia una sociedad informacionalmente alfabetizada* (2003), la *Proclamación de Alejandría: Faros de la Sociedad de la Información: Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo largo de la vida* (2005) y la Declaración de Toledo sobre la

²⁷⁰ Este documento fue preparado por el Higher Education Academy y el JISC – Joint Information System Committee (Reino Unido). El objetivo de la investigación era “... conduct an independent inquiry into the strategic and policy implications for higher education of the experience and expectations of learners in the light of their increasing use of the newest technologies. Essentially, these are Web 2.0 or Social Web technologies, technologies that enable communication, collaboration, participation and sharing.” (*Higher Education in a Web 2.0 World*, 2009, 5). Se identificaron algunos temas críticos (el *digital divide*, la alfabetización informacional, la diversidad de los estudiantes de educación superior, el desarrollo de competencias, entre otros).

alfabetización informacional (ALFIN) titulada *Bibliotecas por el aprendizaje permanente* (2006).

En la *Declaración de Praga* (Unesco, 2003) se entiende que la alfabetización informacional comprende el conocimiento y necesidades de los individuos y la habilidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar información eficazmente para enfrentarse a aspectos o problemas. Incluso se entiende como un prerrequisito para reducir las desigualdades dentro y entre los países y las personas.

La *Proclamación de Alejandría* (Unesco, 2005) resulta de un Coloquio de Alto Nivel sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por Vida realizado en la Biblioteca de Alejandría entre el 6 y el 9 de noviembre del 2005, en la cual se proclama "...que la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida son los faros de la Sociedad de la Información que ilumina el curso hacia el desarrollo." (p. 1). En este documento se destaca que la alfabetización informacional incluye las competencias para reconocer las necesidades de información y para localizar, evaluar, aplicar y crear información dentro de contextos culturales y sociales, es crucial para las ventajas competitivas de individuos, empresas, regiones y naciones, es la clave para el acceso, uso y creación eficaz de contenidos en apoyo del desarrollo económico, la educación, la salud y otros servicios y de todos los demás aspectos de las sociedades contemporáneas, y se extiende más allá de las tecnologías actuales incluyendo el aprendizaje, el pensamiento crítico y las habilidades de interpretación por encima de fronteras profesionales y potenciando a los individuos y comunidades.

La *Declaración de Toledo* (2006) fue el resultado de un Seminario de Trabajo que reunió profesionales de la información y de la educación "... con el fin de analizar la aplicación del concepto y la situación de los programas de alfabetización informacional en España, así como para proponer las líneas y actuaciones prioritarias en los diferentes ámbitos territoriales." (p. 1). Además de presentar una definición para el concepto, se destacó la necesidad de que las bibliotecas y su personal estén implicados en las actividades de alfabetización informacional.

También REBIUN, en su programa estratégico 2007-2010, recoge en su primera línea estratégica, *Rebiun en el ámbito del aprendizaje*, las Habilidades en Información (Programa ALFIN) para orientar y apoyar a las bibliotecas universitarias en los nuevos retos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en el cambio del modelo docente centrado en el aprendizaje del estudiante, junto a los Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI).

Sobre este tema se han publicado distintos documentos los cuales representan el marco conceptual de la formación en competencias informacionales: los *Information Literacy Standards for Student Learning: standards and indicators* (AASL y AECT, 1998), los *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2000), los *Information Literacy Standards* (CAUL, 2001)²⁷¹, la *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice* (Bundy, 2004), y las *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning* (Lau, 2006).

En 1998 se publicaron los *Information Literacy Standards for Student Learning: standards and indicators* (AASL y AECT) los cuales proporcionan "... a conceptual framework and broad guidelines for describing the information-literate student." (p. 1). Estos *Standards* están organizados en 3 categorías, 9 standards y 29 indicadores. La primera categoría, los *Information Literacy Standards*, incluye, a su vez, 3 standards: 1) el estudiante que está alfabetizado en información (*information literate*) accede a la misma de forma eficiente y eficaz; 2) el estudiante que está alfabetizado en información la evalúa de forma crítica y competente; 3) el estudiante que está alfabetizado en información la utiliza de forma adecuada y creativa. La segunda, *Independent Learning Standards*, integra otros 3 *Standards*: 4) el estudiante que aprende de forma independiente estará alfabetizado en información y la buscará conforme a sus intereses personales; 5) El estudiante que aprende de forma independiente estará alfabetizado en información y apreciará la literatura y otras expresiones creativas de información; 6) El estudiante que aprende de forma independiente estará alfabetizado en información y perseguirá la excelencia en la búsqueda de información y generación de conocimiento. La última categoría de *Standards*, los *Social Responsibility Standards*, incluye los siguientes: 7) El estudiante que contribuye de forma positiva a su comunidad y a la sociedad estará alfabetizado en información y reconoce la importancia de la misma en una sociedad democrática; 8) El estudiante que contribuye de forma positiva a la comunidad y a la sociedad estará alfabetizado en información y tiene un comportamiento ético en relación a la información y a las tecnologías de información; 9) El estudiante que contribuye de forma positiva a su comunidad y a la sociedad estará alfabetizado en información y participa de forma activa en grupos para buscar y producir información (p. 1-7).

²⁷¹ Existe una versión en español del documento publicada en el *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 68, Septiembre 2002, p. 67-90.

Más tarde, la ACRL publicó los *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (2000) que definen alfabetización informacional como "... a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information." (p. 2). Se declara que la alfabetización informacional de los individuos es cada vez más importante debido a cambios tecnológicos, al aumento y diversidad de los recursos de información y a problemas de autenticidad y confiabilidad de la información. Y se afirma que "The sheer abundance of information will not itself create a more informed citizenry without a complementary cluster of abilities necessary to use information effectively." (p. 2).

En este documento se establece la relación entre alfabetización informacional y tecnologías de información (p. 3), entre alfabetización informacional y educación superior (p. 4) y entre alfabetización informacional y pedagogía (p. 4-5).²⁷²

En el entorno del aprendizaje a lo largo de la vida, como hemos mencionado, las instituciones de educación superior ven reforzada su actuación "... ensuring that individuals have the intellectual abilities of reasoning and critical thinking, and by helping them construct a framework for learning how to learn, colleges and universities provide the foundation for continued growth throughout their careers, as well as in their roles as informed citizens and members of communities." (ACRL, 2000, 4).

La adquisición de las competencias de alfabetización informacional permite que los individuos y, en nuestro estudio, los estudiantes de la educación superior, puedan aprender a aprender, esto es, "Gaining skills in information literacy multiplies the opportunities for students' self-directed learning, as they become engaged in using a wide variety of information sources to expand their knowledge, ask informed questions, and sharpen their critical thinking for still further self-directed learning."(ACRL, 2000, p. 5).

La alfabetización informacional es común a todas las disciplinas, a todos los entornos de aprendizaje y a todos los niveles de enseñanza. Para que cualquier individuo detente las competencias de alfabetización informacional debe poder:

²⁷² Estos enlaces son explorados por Dudziak (2002) cuando afirma que en la alfabetización informacional existen tres niveles de complejidad: el enfoque en la información (con prioridad para la utilización de las herramientas tecnológicas y para la recuperación de información), el enfoque en el conocimiento (la prioridad esta en la dimensión cognitiva del aprendizaje y la construcción de significados asentados en procesos reflexivos del individuo en cuanto a la información) y el enfoque en el aprendizaje (además de las habilidades y del conocimiento engloba "... a noção de valores situacionais e sociais, com ênfase na responsabilidade social do ser humano/sujeito,...") (p. 6).

- Determinar la información que necesita;
- Acceder a la información de forma eficaz y eficiente;
- Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica;
- Incorporar la información seleccionada en su base de conocimiento;
- Usar la información de forma eficaz para alcanzar un propósito determinado;
- Comprender las cuestiones económicas, legales y sociales que enmarcan el uso de la información (usar la información de forma ética y legal) (ACRL, 2000, 2-3).

En Australia, el Council of Australian University Librarians (CAUL) publicó los *Information Literacy Standards* (2001), los cuales se fundamentan en los *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, publicados por la Association of College and Research Libraries en 2000 y revisados en un *workshop* nacional realizado en la University of South Australia (septiembre 2000) para el Council of Australian University Librarians (CAUL) y en el cual estuvieron presentes 62 bibliotecarios representantes de Universidades de Australia y de Nueva Zelanda.²⁷³

La definición sobre alfabetización informacional en estos *Standards* es la siguiente "... is an understanding and set of habilities enabling individuals to recognise when information is needed and have the capacity to locate, evaluate, and use effectively the needed information." (CAUL, 2001)²⁷⁴.

Del mismo modo, en este documento se establece la relación entre alfabetización informacional y aprendizaje a lo largo de la vida (p. 2), entre alfabetización informacional y educación superior (p. 2-3) y entre alfabetización informacional y pedagogía (p. 3-4).

En cuanto al primer aspecto, se considera que el primer concepto es un prerrequisito para el segundo permitiendo a los aprendientes "... to engage critically with content and extend their investigations, become more self directed, and

²⁷³ Estuvieron presentes representantes de las escuelas de formación, del "... Technical and Further Education sector, the Council of Australian State Libraries and the Australian Library and Information Association." (CAUL, 2001, 1).

²⁷⁴ En este documento se considera que un individuo que quiere adquirir las competencias de alfabetización informacional debe "... recognise a need for information; determine the extent of information needed; access the needed information efficiently; evaluate the information and its sources; incorporate selected information into their knowledge base; use information effectively to accomplish a purpose; understand economic, legal, social and cultural issues in the use of information; access and use information ethically and legally; classify, store, manipulate and redraft information collected or generated; recognise information literacy as a prerequisite for lifelong learning." (CAUL, 2001, 1).

assume greater control over their own learning.” (p. 2). En este documento (así como en los *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*) se estableció un enlace claro entre alfabetización tecnológica y alfabetización informacional considerando que la última “... initiates, sustains, and extends lifelong learning through abilities that may use technologies but are ultimately independent of them.” (p. 2).

Desde el punto de vista pedagógico, y en la misma línea de lo defendido en los *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2000), en este documento se reafirma que la alfabetización informacional debe estar presente en el currículo, en todos los programas y servicios y exige los esfuerzos colaborativos de los profesores, de los administradores, de los bibliotecarios y de todo el *staff* de apoyo.

También en Australia, en 2004, se publicó el documento *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*. Este documento se asienta en cuatro principios según los cuales una persona alfabetizada en información “... engage in independent learning through constructing new meaning, understanding and knowledge; derive satisfaction and personal fulfillment from using information wisely; individually and collectively search for and use information for decision making and problem solving in order to address personal, professional and societal issues; demonstrate social responsibility through a commitment to lifelong learning and community participation.” (Bundy, 2004, 11)

Los *standards* reconocidos en este documento son seis: 1) la persona alfabetizada en información reconoce su necesidad y determina la naturaleza y la extensión de la misma que necesita; 2) recupera la información de forma eficaz y eficiente; 3) la evalúa, de forma crítica así como el proceso de búsqueda; 4) gestiona la información recuperada y producida; 5) aplica información anterior y nueva para construir nuevos conceptos y crear nuevos entendimientos; 6) la utiliza reconociendo las cuestiones culturales, éticas, económicas, legales y sociales implicadas en su uso (p. 11-22).

En 2005, la Information Literacy Section (InfoLit) de la IFLA (International Federation of Library Associations) compiló los *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning* con el objetivo de “... providing a pragmatic framework for those professionals who need or are interested in starting an information literacy program.” (p. 1). Estos *Guidelines* se revisaron en 2006 y en ellos se destacó que se pueden aplicar a cualquier tipo de biblioteca y que los profesionales de información deben tener como uno de los más importantes objetivos institucionales

"... the facilitation of users' efforts to acquire information competencies." (Lau, 2006, 1)²⁷⁵.

La biblioteca se presenta como un repositorio de conocimiento, como un reservatorio de información en distintos formatos, como un centro con bibliotecarios expertos en información, como un departamento con espacios de aprendizaje, como un lugar para la interacción entre usuarios y equipos de aprendizaje, como un lugar con consejeros de información, como un centro con acceso a computadores y, a través de ellos, al procesamiento y comunicación de conocimiento y un punto de acceso a Internet. Son exactamente estas características las que confieren a la biblioteca y a los bibliotecarios un papel y una responsabilidad destacados en el dominio de la alfabetización informacional.

En estos *Guidelines* se estableció una conexión estrecha entre alfabetización informacional y aprendizaje a lo largo de la vida, considerándose que ambas promueven un "Set of personal choices and options, quality and utility of education and training, prospects of finding and keeping a job, effective participation in social contexts." (Lau, 2006, 13).

Se afirma, en la misma línea, que el desarrollo de las competencias en información, esto es, la alfabetización informacional, debe realizarse a lo largo de los años de vida de una persona y, particularmente, en los años en los que frecuente la escuela, momento en cual, los bibliotecarios, en cuanto miembros de la comunidad académica y peritos en la gestión de información, tienen o deben asumir un papel clave de facilitadores de la alfabetización informacional.²⁷⁶

Bruce (1997) identifica las siete caras de la alfabetización informacional en la educación superior en el sentido de que una persona alfabetizada utiliza las tecnologías de información para recuperar información y comunicarla, encuentra información localizada en los recursos de información, ejecuta un proceso, controla la información, construye una base de conocimiento personal un una determinada

²⁷⁵ También en este documento se subraya la importancia de las competencias en información para el aprendizaje a lo largo de la vida, en el empleo, en la comunicación interpersonal de cualquier ciudadano, "... such as when a person needs information about health services for someone in his/her care, or a student requires specific information to complete an assessment." (p. 1).

²⁷⁶ El concepto de "information literacy" se relaciona con otros tipos de "literacy" (alfabetización) como es el caso de la "computer literacy" (entendida como "The knowledge and skills necessary to understand information and communication technologies ICTs, including the hardware, the software, systems, networks - both local area networks and the Internet -, and all of the other components of computer and telecommunications systems") y de la "media literacy" (entendida como "The knowledge and skills necessary to understand all of the mediums and formats in which data, information and knowledge are created, stored, communicated, and presented, i.e., print newspapers and journals, magazines, radio, television broadcasts, cable, CD-ROM, DVD, mobile telephones, PDF text formats, and JPEG format for photos and graphics.") (Lau, 2006, 7).

área de interés, trabaja con el conocimiento y puntos de vista propios para producir nuevo conocimiento y utiliza la información de forma sabiamente para beneficio de terceros.

Este asunto es importante, tanto para bibliotecarios como para profesores universitarios, ya que está ligado al concepto de aprendizaje continuo o permanente a lo largo de la vida. Las bibliotecas universitarias han planteado como una de sus metas la formación de los usuarios para que, de modo autónomo, pueden encontrar y acceder a los recursos documentales. En esta línea, intentan desarrollar actividades de alfabetización informacional o de adquisición de competencias de información.

La *library instruction*, *library orientation* o *bibliographic instruction* (la tradicional formación de usuarios) ha sido la precursora de la alfabetización informacional. Sin embargo, se trata de realidades distintas como lo expresan Goetzfridt (1993), Hardesty (1999), Lau (2006) y Gómez Hernández (2007). El primero defiende que los programas de formación de usuarios se destinaban a desarrollar técnicas y competencias para encontrar información "... leaving the ultimate analysis of the quality and appropriateness of the information that is found to the somewhat undefined abilities of students or to the faculty who librarians in the literature often criticize for not connecting information processing to critical thinking." (p. 10). El segundo entiende que "Instead of considering library instruction as library tours and a reference tool approach, we now incorporate ideas on 'search strategies', 'cognitive learning theory', 'conceptual frameworks', 'library anxiety', 'information literacy', and 'library evaluation?'. (p. 242-243). El tercero entiende que respecto a la formación de usuarios hay que destacar la localización de los documentos de la biblioteca, por lo que el concepto de alfabetización informacional se centra en las estrategias de información "... and in yet another concept, IL is used to describe the process of information-seeking and information use competencies. To reiterate, information literacy²⁷⁷ focuses on information use

²⁷⁷ En estos Guidelines se presenta un conjunto de terminus relacionados con el de alfabetización informacional: "information fluency – capability or mastering of information competencies; user education – global approach to teach information access to users; library instruction – focuses on library skills; bibliographic instruction – user training on information search and retrieval; information competencies – compoud skills and goals on information literacy; information skills – focuses on information habilities; development of information skills – process of facilitating information skills" (Lau, 2006, 8). Spurrier y Stevenson (2001) definen la *library instruction* como "...any training activity that involves the use of the library's resources, for example, instruction in the use of the catalogue or electronic database." (p. 77). Entienden la alfabetización informacional como "...the complex skills of recognising the need of information, and of locating,

rather than on bibliographic skills..." (p. 8). Para el cuarto, la ALFIN puede considerarse una evolución de la tradicional formación de usuarios puesto que "...no se limita a 'preparar' para usar una institución o sus servicios, ni pretende que el usuario se 'adapte' a nuestros criterios técnicos u organizativos, ni se queda meramente en la instrucción bibliográfica, en las habilidades de búsqueda y localización de la información." (p. 44). Pretende incluir competencias como la evaluación de los recursos, comprensión, utilización y comunicación lo que implica formar en habilidades cognitivas y en aspectos éticos. Por este motivo, la alfabetización informacional deja de ser un tema centrado en la biblioteca y pasa a convertirse en un tema educativo mayor, lo que aumenta su importancia en la Universidad, implica cambios en el diseño del currículo llamando a los bibliotecarios a participar en las actividades de ALFIN y convertir en indispensables las relaciones de trabajo colaborativo con los profesores.

Desde el punto de vista pedagógico, la alfabetización informacional debe estar presente en el currículo (ACRL, 2000, 4) porque constata que el aprendizaje es más fácil cuando la formación es garantizada en el momento en que es necesaria, esto es, en el ámbito de un determinado proyecto (Farber, 1999a, 231; Dewald, 1999; Peacock, 2001; Rader, 2001; Donham y Green, 2004, 314; McGuinness, 2005, 246; Dakshinamurti y Satpathy, 2009, 1). La integración de la alfabetización informacional en el currículo exige una colaboración estrecha entre profesores, bibliotecarios y administradores (ACRL, 2000, 4) así como "...careful selection of personnel; rigorous intelligence gathering, to identify both allies and adversaries; and disciplined employment of both defensive and offensive tactics." (Chiste, Glover y Westwood, 2000, 202).

Area Moreira (2007) identifica un conjunto de ideas que justifican la incorporación de la alfabetización informacional (o formación en competencias informacionales) a los estudios universitarios:

- Las competencias informacionales facilitan que los titulados universitarios puedan enfrentarse con garantías de éxito a la innovación de los campos científicos y profesionales en que desarrollen sua actividad profesional futura;
- Les permite continuar aprendiendo por sí mismos a lo largo de toda la vida;
- Esta formación debe entenderse como un signo de calidad docente de la institución universitaria en el EEES.

analysing, critically evaluating, and synthesising information." (Spurrier y Stevenson, 2001, 77-78).

- Las competencias informacionales favorecen procesos de aprendizaje constructivistas del conocimiento más adecuados a la implementación de modelos didácticos coherentes con los ECTS (p. 10).

El mismo autor, nos presenta cuatro posibilidades: a) la oferta de una nueva materia/asignatura común a todas las titulaciones de la Universidad; b) la oferta de asignaturas o seminarios de libre elección del estudiantado convalidable por créditos académicos; c) la oferta de contenidos específicos de ALFIN distribuidos transversalmente entre distintas asignaturas de una misma titulación; d) la oferta de cursos puntuales sobre aspectos específicos de las competencias informacionales (como buscar, seleccionar y difundir información, TICs, entre otros temas) (p. 11)²⁷⁸

En lo que se refiere a la forma de implementar esta formación, no existe un modelo único aunque en todos el denominador común es el bibliotecario. De un lado, propone la incorporación de una materia troncal a las nuevas titulaciones universitarias del EEES denominada *Adquisición en competencias de la información*. Esta formación sería impartida por el profesorado universitario con el apoyo de los bibliotecarios. De otro lado, propone un modelo mixto o híbrido de oferta de esta formación el cual puede asumir tres modalidades: formación a través de cursos puntuales, ofrecidos por la biblioteca y certificados por la Universidad²⁷⁹; formación a través de cursos de expertos que podría asumirse por profesores, por bibliotecarios o conjuntamente²⁸⁰; formación a través de contenidos transversales impartida por el profesorado universitario pudiendo contar con la colaboración de los bibliotecarios²⁸¹. Considera que el segundo modelo es el más fácil de implementar puesto que "...simplemente exigiría al profesorado dedicar una atención específica a esta formación – incorporando algún objetivo, contenido y actividad relacionada con las competencias informacionales – y a las Bibliotecas la

²⁷⁸ González Fdez-Villavicencio (2006) entiende que la integración de la formación en alfabetización informacional en un área de conocimiento, garantizada por los bibliotecarios, puede asumir tres formas: a) en el currículo de las distintas asignaturas, trabajando los contenidos con el profesorado, a través de clases presenciales; b) con tutoriales de autoformación a distancia; y c) a través de programas de formación a distancia, de iniciativa de la biblioteca, creando sus propias actividades y asignaturas de formación en competencias (p. 14).

²⁷⁹ En este caso la oferta consiste en cursos de corta duración destinados sobretudo a la adquisición de competencias en información y habilidades instrumentales (Area Moreira, 2007, 12).

²⁸⁰ Son cursos especializados sobre recursos de información por áreas de conocimiento (Area Moreira, 2007, 12).

²⁸¹ En este tipo de formación, se incorporan objetivos y contenidos sobre información y recursos científicos que sean comunes y transversales en las asignaturas de una misma titulación (Area Moreira, 2007, 12).

organización y desarrollo de cursos de formación de usuarios...” (p. 13). La desventaja de esta opción es que no garantiza que todos los estudiantes de la Universidad reciban una formación suficiente en competencias informacionales y el estatus académico de esta formación no estaría claro. Por otro lado, si se trata de cursos organizados por la biblioteca y que los estudiantes pueden o no elegir, significa que la formación se limita a los estudiantes ya motivados para el tema.

Jenkins (2005) refiere que las iniciativas de alfabetización informacional pueden ser de tres tipos: desarrolladas en clase destinadas a encontrar, evaluar, citar y utilizar información en recursos impresos o electrónicos existentes en la biblioteca, en la WWW o en otras fuentes; trabajos o tutoriales que impliquen un recurso extensivo a la biblioteca, WWW y otras fuentes de información; proyectos de investigación en que los estudiantes localicen, evalúen, citen y utilicen información en distintos formatos de múltiples fuentes para construir un documento textual, visual o digital (p. 75-76).²⁸²

Autores como Loomis (1995), Christiansen, Stombler y Thaxton (2004) y McGuinness (2007) entienden que la mayor parte de las iniciativas de alfabetización informacional realizadas en resultado de la colaboración entre bibliotecarios y profesores²⁸³ han resultado de iniciativas individuales lo que significa que un cambio en los miembros del proyecto acaba por comprometerlo. Por este motivo, Loomis (1995, 129), Iannuzzi (1998, 98; 1999, 304), Kotter (1999, 301), Ver Steeg (2000, 42), Nimon (2001, 1)²⁸⁴, Grafstein (2002, 197), Kempcke (2002, 536), McGuinness (2007, 27) y Bennett (2008, 184) afirman que existe un acuerdo en la literatura de que el camino más adecuado para que la alfabetización informacional sea reconocida como un valor esencial en la misión y cultura de la institución e integrada en el currículo es a través del desarrollo de un abordaje *top-down*.²⁸⁵ Lo cierto es que, al mismo tiempo que las Universidades no la reconocen

²⁸² Este modelo está implementado en la Universidad de Albany (<http://library.albany.edu/usered/faculty/newgencomp.doc>).

²⁸³ Estos profesores, denominados *academic champions*, tienen determinados atributos, evidencian actitudes favorables a la biblioteca y están disponibles para colaborar con los bibliotecarios (McGuinness, 2007, 30).

²⁸⁴ La autora refiere la experiencia de la University of South Australia en que "...a major commitment to information literacy education has been made at the institutional level..." (Nimon, 2001, 1).

²⁸⁵ Ver Steeg (2000) describe la experiencia del Earlham College (Estados Unidos de América) que ha iniciado un programa de formación bibliográfica integrado en el currículo en 1965 "...and the program has been considered the exemplar or benchmark almost since its modest beginnings." (p. 42). Una de las explicaciones presentadas para el éxito es el diálogo continuo y profundo entre bibliotecarios y profesores lo que permite el establecimiento de relaciones fuertes entre los dos grupos (p. 45). Habla también de un proceso de seducción (*seduction*) iniciado por los bibliotecarios. También Hutchins (2005) refiere el éxito del programa de ALFIN del Earlham

como un valor educativo clave, los bibliotecarios continúan buscando formas innovadoras para introducirlas en el currículo. En este sentido, "...evidence suggests that IL is still treated as an elective skill set on the periphery of the core curriculum in most disciplines" siendo que una de las estrategias de los bibliotecarios ha sido buscar el apoyo individual de los profesores a través de la identificación de dominios en los cuales la alfabetización informacional podría ayudar a solucionar problemas (McGuinness, 2007, 26). En nuestra opinión, este tipo de abordaje es muy importante pues el mejor marketing, la promoción más eficaz de una colaboración entre bibliotecarios y profesores en cualquier ámbito y, en este caso, en la ALFIN, resulta de los profesores, del boca a boca entre miembros de un mismo grupo profesional, esto es, de la influencia de los pares.

Una idea sí está clara y es que este tipo de formación debe contar con la participación de los bibliotecarios y, siempre que sea posible, realizarse a través de la creación, en colaboración con los profesores, de programas integrados en el currículo. En este sentido, "... librarians should contribute to the students' learning processes in their search to enhance or develop the skills, knowledge and values hended to become lifelong learners." (Lau, 2006, 4).²⁸⁶

Por todo lo expuesto, los bibliotecarios, además de colaborar y de apoyar a los profesores en la investigación, también deben desarrollar un papel muy importante en el desarrollo del currículo y en la enseñanza en la medida que las bibliotecas universitarias y sus sistemas de información en red "... become an intrinsic part of a pervasive electronic community, the librarian's traditional role, particularly that relating to teaching, will be even more acute." (Rapple, 1997a, 48).

En este sentido, las bibliotecas universitarias y los bibliotecarios deben implicarse en la concretización de actividades de ALFIN con el objetivo de posibilitar a los estudiantes el aprendizaje de procedimientos y técnicas que les permitan, de forma autónoma, acceder y utilizar la información que necesitan. Se trata de

College que "... has shown that course-related/integrated library instruction is considerably more effective than generic information literacy modules." (p. 24). Otras Universidades han definido políticas de alfabetización informacional como es el caso de la Curtin University of Technology (Australia) que, en 1999, diseñó y adoptó su Information Literacy Policy (<http://www.curtin.edu.au/policy>).

²⁸⁶ Anteriormente ya Rader (1995) defendía que la participación de los bibliotecarios en las actividades de desarrollo curricular y de enseñanza conjunta con los profesores ayudan a los estudiantes a adquirir competencias informacionales muy importantes para su actividad académica y a lo largo de la vida. Pero también destacaba, en estos tiempos, que la enseñanza superior no había abrazado la idea de integrar la formación en alfabetización informacional (ALFIN) en el currículo debido al control del mismo por parte de los profesores, "... individuality and autonomy of each institution regarding curriculum and educational outcomes, and the status of libraries within higher education." (p. 4).

"...apoyar con mayor efectividad los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de que el aprendizaje debe enfocarse no sólo a adquirir conocimientos, sino, sobre todo, a desarrollar habilidades o competencias de desempeño." (Sánchez Tarragó, 2005, 5). En la misma línea de pensamiento debe entenderse la afirmación de Wilson (2001) "If our graduates are to prosper in the global information society, it is critical that they be able to locate, evaluate and use information." (p. 1). También Troll (2002) entiende que los bibliotecarios actúan como profesores/formadores cuando ayudan a los usuarios a desarrollar competencias necesarias para buscar y evaluar información en un entorno digital y asumen una responsabilidad muy importante en los resultados de aprendizaje y de investigación de la institución (p. 103).

Esto significa que el bibliotecario debe desarrollar un conjunto de acciones de enseñanza/aprendizaje de competencias que permitan al estudiante buscar, identificar, localizar, seleccionar, evaluar y establecer relaciones entre información considerada relevante para la satisfacción de una determinada necesidad o para la resolución de un problema específico. En el mismo sentido se pronuncia López Gijón *et al.* (2006) cuando afirma que "Las bibliotecas universitarias deberían plantearse la necesidad de asumir el liderazgo en el desarrollo de la teoría y la práctica en torno de las competencias informacionales." (p. 77).

El desarrollo de estas competencias es determinante para ayudar a los ciudadanos a comprender y a adaptarse al mundo que los rodea a través de un ejercicio crítico y participativo de ciudadanía. En este sentido, el papel de formador y de facilitador del aprendizaje del bibliotecario se ve reforzado ya que el objetivo principal es el de desarrollar la autosuficiencia del usuario. Este rol de facilitador del aprendizaje implica que el bibliotecario actúe como "...a pivotal member of the networks associated with a knowledge community." (Rowley, 2003, 438).

La capacitación en acceso y uso de información es importante dentro del plan de estudios en la enseñanza superior, es la clave para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, mejora el entorno de la docencia y del aprendizaje y es la destreza vital para la supervivencia en el siglo XXI (Rader, 1998, 4)²⁸⁷. Esto implica el refuerzo del papel del bibliotecario como formador, particularmente, en temas como la alfabetización informacional (ALFIN). Y, de acuerdo con nuestra propia

²⁸⁷ Un plan de estudios en este dominio deberá incluir los siguientes temas: información electrónica como dispositivos y componentes, programas, ordenadores, multimedia; recursos de distintos tipos y formatos de información; producción y origen de la información; metodología de la investigación en el entorno informatizado; conocimientos de edición; y destrezas para valorar críticamente los distintos componentes de la información y sus fuentes (Rader, 1998).

convicción, también afirma que el desarrollo de estas competencias en los estudiantes y usuarios de las bibliotecas debe hacerse en colaboración entre los profesores y los bibliotecarios (p. 77).

Sin embargo, es cierto que, no siempre, la dimensión educativa de la biblioteca ha sido asumida, practicada y aceptada. Gómez Hernández y Licea de Arenas (2005) consideran que la explicación para este hecho reside, por un lado, en que por parte del sistema educativo, ni la cultura escolar ni los métodos de enseñanza han favorecido un aprendizaje activo que ayude a los usuarios a hacer una utilización plena de la biblioteca; por otro lado, el sistema bibliotecario no ha atribuido importancia al desarrollo de los servicios que promoviesen ese enlace con el aprendizaje. En este sentido, entienden que "Ha primado la concepción de la biblioteca como depósito, como intermediaria o como punto de acceso, más que como responsable del aprovechamiento crítico de sus recursos informativos." (p. 196). Así mismo, los profesores no han solicitado a sus alumnos que, de forma autónoma, recuperen, utilicen y evalúen la información (Winner, 1998, 26). Además, algunas experiencias exitosas no pueden olvidar que "...there still remains no widespread acceptance of the librarian's role in curriculum planning and course integrated instruction." (Winner, 1998, 25). Lo mismo es constatado por Badke (2005) cuando afirma que "...proper implementation of it [IL] within university campuses is still a struggle, often due to the fact librarians and teaching faculty have different 'cultures' that create different priorities." (p. 63). Los profesores tienen una opinión favorable sobre el apoyo de los bibliotecarios pero "... librarians are not universally recognized as playing an integral role in course planning and teaching." (Winner, 1998, 25). Sin embargo, en el nuevo modelo de aprendizaje este tipo de actuación es indispensable. Iannuzzi (1998) y Hardesty (1999) entienden que se trata de un cambio en la cultura organizacional y que este tipo de cambios está ralentizado destacando la importancia de los acuerdos entre distintos grupos de la comunidad académica.

Analizando las experiencias exitosas de integración de la alfabetización informacional en el currículo académico, Rader (1995) apunta tres factores:

- el compromiso a largo plazo de los administradores (directores) para integrar la alfabetización informacional en el currículo;
- el trabajo conjunto de bibliotecarios y profesores en el desarrollo del currículo;
- el fuerte compromiso de la institución con la obtención, por parte de los estudiantes, de resultados educativos excelentes en los dominios del pensamiento crítico, resolución de problemas y competencias en información.

Sobre el mismo tema, McGuinness (2007) afirma que un factor común a todas las historias exitosas relatadas en la literatura es la participación activa de uno o más profesores o de un departamento "...who have expressed a particular interest in the educational benefits of IL, and who are enthusiastic and willing to work with the librarians to ensure that it is included in their courses." (p. 27). Muchos han identificado la alfabetización informacional como la solución para un problema específico que han experimentado en sus clases como el plagio y la pobreza de las estrategias de investigación (p. 29).

Centrando nuestro análisis en los estudiantes, sabemos que éste es el grupo de usuarios más numeroso de cualquier biblioteca universitaria, para los cuales su uso no siempre es fácil o, por lo menos, pacífica. Muchos de ellos no se sienten cómodos por ser necesario adaptar su forma de estar a las exigencias que la biblioteca les plantea en cuanto lugar de estudio, de investigación, de producción de conocimiento. Algunos no son capaces de localizar los documentos que necesitan, detectándose dificultades incluso en una simple localización física de los mismos. Para otros, el problema consiste en no saber exactamente cuáles son los recursos de información que necesitan para la resolución de un determinado problema o para la realización de un simple trabajo resultándoles muchas veces, más fácil solicitar el apoyo de un colega que de un técnico de la biblioteca o, lo que es más grave, abandonar la búsqueda.

Kuh y Gonyea (2003) identifican dos tipos de utilización de la biblioteca por este grupo: uno, de rutina, en el cual incluyen las actividades de explotación de la biblioteca, de búsqueda de información, de lectura de documentos recomendados y de estudio; otro, en el que incluyen las actividades de análisis y evaluación de información realizadas para dar respuesta a las cuestiones estimuladas por los problemas planteados por el profesor y a los cuales los recursos disponibles en la biblioteca deben responder (p. 3)

En el último caso de utilización de la biblioteca, podemos enmarcar la afirmación de Jordan (1998) que considera que su utilización para muchos estudiantes depende "... upon the importance given to it by tutors and the rewards available to the student. Some tutors, aware of the need to consult sources, provide such help themselves through, for example, the distribution of photocopies, notes which summarize material sufficiently for answering examination questions (...) or the provision of a box of books." (p. 68-69).

Para que los estudiantes puedan desarrollar procesos de aprendizaje autónomos y activos es indispensable que sean capaces de identificar sus necesidades de información, que consigan localizar los recursos que necesitan y

que sean capaces de evaluarlos de forma crítica; en síntesis, que consigan trabajar la información que obtengan o que se les facilite. Por esta razón, en un tiempo marcado por la explosión de la información en que una simple búsqueda sobre un tema, a través de un motor de búsqueda, les permite recuperar un conjunto muy variado de fuentes de información, es indispensable que los estudiantes posean un amplio abanico de competencias que les permitan evaluarla y utilizarla.

Estas competencias deben desarrollarse, como hemos señalado antes, a través de acciones de formación de usuarios en alfabetización informacional, aseguradas por las bibliotecas universitarias, e integradas en el currículo ya que "For the instruction to be meaningful, it should be actively learned and integrated into the undergraduate curriculum by relating it directly to course subjects." (Jordan, 1998, 53). Éste ha sido el modelo seguido en distintos países, mereciendo destacar las experiencias desarrolladas en los Estados Unidos de América y en Australia.

También Kuh y Gonyea (2003) defienden la idea de que los bibliotecarios están bien posicionados para liderar las iniciativas relativas al desarrollo de competencias de alfabetización informacional en los estudiantes no pudiendo, sin embargo, hacerlo solos sino que deben colaborar con los profesores "...in promoting the value of information literacy in various in-class and out-of-class activities and provide students with as many opportunities as possible to evaluate the quality of the information they encounter, on and off the campus." (p. 1).

En la misma línea de pensamiento Jackson (2007) considera que "In order to make the most significant contribution to student learning, librarians need to rethink traditional roles, explore a variety of emerging educational technologies, and build new campus partnerships." (p. 454). Para ello, propone que los bibliotecarios articulen con los profesores la introducción de contenidos de alfabetización informacional en los sistemas de gestión del aprendizaje (*learning management systems - LMS*), como es el caso de *Blackboard*, de *Moodle*, *WebCT* y *Sakai*. Considera que "Learning management systems make it increasingly possible for faculty and librarians to collaborate on information literacy instruction and outreach to students." (Jackson, 2007, 454). La misma autora entiende que son escasos los estudios que han analizado esta cuestión. En 2005, en la *California State University (CSU)*²⁸⁸ se desarrolló un proyecto con el objetivo de evaluar si los

²⁸⁸ La California State University (CSU) tiene 405.000 estudiantes y cuenta con 22.000 profesores y bibliotecarios. Los bibliotecarios trabajan, desde 2005, en el sentido de integrar recursos de la biblioteca en los sistemas de gestión del aprendizaje existentes en la Universidad. Sin embargo,

bibliotecarios consideran los sistemas de gestión del aprendizaje un instrumento de enseñanza y aprendizaje para la alfabetización informacional.

Para tal fin se envió, a través de e-mail, una encuesta por cuestionario a 171 bibliotecarios. Respondieron 86 (50,3%), de los cuales apenas 28 (32,6%) declaran utilizar dichos sistemas.²⁸⁹ Únicamente 13 (15,1%) declararon colaborar regularmente con los profesores para incluir el tema en el Sistema. Las barreras percibidas por los bibliotecarios son las siguientes: "... the librarian-faculty relationship, meaning faculty buy in, cooperation, and willingness to include information literacy; time, staffing, and funding for the library to create content; and the technology learning curve for librarian." (Jackson, 2007, 457).

Una conclusión importante de este estudio es que urge una mejor y más completa integración de los recursos y servicios de la biblioteca en los sistemas de gestión del aprendizaje puesto que su utilización aumenta el impacto de la actuación de la biblioteca ya que el contacto con los usuarios para transmisión de contenidos de formación en alfabetización no necesita realizarse de forma presencial. Rapple (1997a) consideraba ya que los bibliotecarios debían centrar su atención en los medios electrónicos para enseñar a los usuarios cómo acceder a la información (p. 48).

De entre las iniciativas desarrolladas por las Universidades para fomento de la alfabetización informacional destacamos la experiencia de las bibliotecas de la Universidad de Washington (UW) que, en abril de 2000, recibieron apoyo financiero de la propia Universidad con el objetivo de diseñar e implementar un servicio de aprendizaje de alfabetización informacional *online*. El equipo, denominado *UWill*, integra bibliotecarios y profesores. Uno de los objetivos es "... to make information literacy instruction easy to integrate into campus curricula. By designing online activities as templates that may be tailored for specific assignments, courses or disciplines, UWII will help UW faculty and librarians to develop and deliver appropriate information learning activities for students." (Holmes, 2001, 2).²⁹⁰

"...coordinated efforts to partner with the faculty to use the LMS for teaching and learning information literacy and critical thinking skills remains less common and needs to be developed." (Jackson, 2007, 455).

²⁸⁹ En las actividades desarrolladas incluyen las siguientes: "...helping faculty link to library resources, such as subject guides, databases, and reference assistance; providing Web-based digital learning objects for use in the LMS, most primarily referring to stand-alone tutorials that are accessed via the LMS rather than via the general Internet; participating in discussion boards;..." (Jackson, 2007, 456).

²⁹⁰ El Proyecto *UWill* tuvo sus antecedentes en la iniciativa *UWired*, en 1994, que constituyó una respuesta a los retos planteados por la incorporación de la tecnología en la docencia y el aprendizaje. Su objetivo principal era crear una comunidad electrónica en la cual la comunicación,

Entre el año 1999 y 2001 se desarrolló un proyecto denominado *INFO 220 – Information Research Strategies*, en el cual se realizaron clases donde los bibliotecarios introdujeron a los estudiantes en distintos temas: “Students in this courses discover the unique nature of scholarly communication in their disciplina (e.g. publication cycle, secondary and primary materials); methods of formulating research questions; the library and Web-based research tools most useful for the field (choosing appropriate databases, formulating effective search strategies); and tools for presenting information (creating Web pages). They also work with criteria for critical evaluation of information resources and consider questions of information ethics.” (Mudrock y Zald, 2001, 3). Los objetivos de aprendizaje de los cursos se formulan a partir de los *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (2000).²⁹¹

Costello, Lenholt y Stryker (2004) refieren la experiencia de la biblioteca duPont-Ball en la Stetson University (Estados Unidos de America) onde el *Blackboard* fue utilizado para la alfabetización informacional de estudiantes de Contabilidad²⁹² con el objetivo de disminuir el tiempo perdido por los estudiantes con estrategias y métodos de búsqueda de información poco productivos. De este modo, el tiempo ahorrado puede dedicarse a competencias de análisis y pensamiento crítico, entendidas como garantías de éxito a lo largo de la vida. Esta formación se consideró muy beneficiosa para los estudiantes y se percibió que la colaboración entre bibliotecarios y profesores es entendida como la clave del éxito (p. 457-458). Sin embargo, las dificultades de integración de la alfabetización informacional en el currículo se atribuyen a los profesores puesto que son ellos los que están en una posición favorable para diseñarlo, pero son reacios a impartir clases con los bibliotecarios.²⁹³ Un argumento que McGuiness (2005) entiende como

colaboración y tecnologías de información fueran indispensables. Para más información sobre este tema Williams y Zald (1999).

²⁹¹ Los estudiantes que han frecuentado el *INFO 220* deben: “gain skills in information and technology problem solving that can be applied to academic, personal and professional life; be able to conduct research using traditional and electronic information tools and resources; be familiar with scholarly and professional resources and systems in the scholarly discipline; understand how information is produced for different audiences and uses; evaluate the quality and usefulness of information for various projects and purposes; locate and access materials, both print and electronic, successfully and efficiently in the UW systems, in other libraries or on the Internet; be able to use technology effectively to retrieve, manage and present information.” (Mudrock y Zald, 2001, 3).

²⁹² Los estudiantes que han estado sometidos a este tipo de formación fueran estudiantes de las denominadas generaciones X e Y en la literatura por lo que se entiende, en el primer caso, los estudiantes nacidos entre 1961 y 1981 y, en el segundo, los nacidos a partir de 1982 (Costello, Lenholt y Stryker, 2004, 460).

²⁹³ McCarthy (1985) se refería a las mismas dificultades en la formación de usuarios (*bibliographic instruction*) debido a las barreras planteadas por los profesores los cuales son los líderes del

favorable a una colaboración en este campo es que los dos grupos imparten un objetivo común "...the areas of concern within higher education correlate strongly with the need for IL education; issues such as active learning, critical thinking and lifelong learning (...) seem to be coterminous with the concepts associated with IL education, based on the construction of individual meaning through effective information handling." (p. 248). También Troll (2002) había destacado la preocupación de bibliotecarios y profesores por la calidad de los recursos de información que los estudiantes recuperan de la Web (p. 11).

Smith y Presser (2005) presentan la experiencia del Learning Resource Centre de la Melbourne Law School (Australia) que, con el apoyo de la Universidad y de los profesores, desarrolló un *Legal Information Skills Tutorial (LIST)* destinado a los estudiantes de primer año. Este tutorial está disponible *online* pero su presentación se realiza por bibliotecarios en clase. En el desarrollo del tutorial se han sido respetado los principios que Dewald (1999) entiende que deben estar presentes para que el sistema sea eficaz: estar directamente relacionado con el contenido, promover el aprendizaje activo, estimular el aprendizaje colaborativo, ofrecerse en más de un medio, enseñar por objetivos, enseñar conceptos, incluir la posibilidad de consultar al bibliotecario (p. 26-27).²⁹⁴ El éxito de *LIST* "...relies on a collaborative approach, utilizing the complementary skills of librarians, law faculty, educational designers, and language and learning skills professionals. *LIST* also shows the importance of embedding information skills teaching in the curriculum..." (Smith y Presser, 2005, 254-255).

Fang (2006) refiere la experiencia de la New Jersey City University (NJCU) que ha expandido la formación en alfabetización informacional al entorno de la educación a distancia a través de un sistema de gestión del aprendizaje (*learning management system*), el *WebCT*. Este tutorial es optativo y no atribuye créditos a quienes lo realizan. Su desarrollo resulta de una colaboración estrecha con los profesores, con los informáticos y con los administradores de los sistemas de gestión de los cursos. Su uso por parte de los estudiantes, ha disminuido los problemas en la utilización de los recursos de la biblioteca que han pasado de una

"...educational endeavor and the 'ultimate evaluative authority' of institutional goals" destacando que esta formación depende de la cooperación (pasiva o activa) de los profesores. (p. 142)

²⁹⁴ Somoza-Fernández y Abadal (2009) han realizado un análisis de 180 tutoriales desarrollados por bibliotecas universitarias aplicándoles unos 30 indicadores agrupados en cinco categorías: características globales, contenido, metodología de enseñanza, usabilidad y tecnología. En cuanto al contenido, se identificaron 16 asuntos, siendo el más representativo la alfabetización informacional (42,78%) seguido de la búsqueda en los recursos de información (12,78%). Los autores presentan algunas recomendaciones para el futuro de las cuales destacamos la diversificación de las metodologías de enseñanza, mayor *feedback* en cuanto a los ejercicios presentados y mayor interactividad con los estudiantes (p. 126-131).

tasa de 20% en 2003 a 7% en 2005. Esta iniciativa se destaca como una oportunidad más para trabajar en cooperación con los profesores. También refiere que no es suficiente desarrollar el tutorial, ponerlo *online* y esperar a que lo usen los estudiantes. "Instead, we should strengthen the cooperation with faculty members to attract tutorial visitors, given the fact that the faculty has the most influence in directing students' attention." (Fang, 2006). Algunos profesores han integrado el tutorial en sus cursos atribuyendo créditos suplementarios a los estudiantes que lo consulten.

Por último, Lumande, Ojedokun y Fidzani (2006) describen la utilización de *WebCT* por la University of Botswana (UB) para integrar las tecnologías de información en el apoyo a una docencia y aprendizaje flexible y la participación de la biblioteca en el proyecto con el objetivo de garantizar la introducción de contenidos sobre alfabetización informacional: el concepto de información, organización de la información, herramientas para acceso a la información, fuentes de referencia, periódicos científicos, entre otros.²⁹⁵

Es importante reforzar la idea de que las bibliotecas y sus profesionales, junto con los profesores, deben colaborar en la impartición de esta materia "... ya que las bibliotecas no sólo tienen experiencia en el desarrollo de esta formación, sino que también el nuevo modelo y concepto de biblioteca como Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) implica tareas formativas de los usuarios potenciales de estos servicios." (Area Moreira, 2007, 16). Leckie y Fullerton (1999b) van más allá destacando algunos papeles para los bibliotecarios en el dominio de la pedagogía de la ALFIN: los bibliotecarios como *liaison* pedagógicos, como colaboradores pedagógicos, como líderes y consejeros pedagógicos y como apoyo pedagógico. El primer papel tiene que ver con las relaciones interpersonales que se establecen entre bibliotecarios y profesores o departamentos y en el ámbito de las cuales los bibliotecarios informan sobre los servicios disponibles y sobre las formas de utilizarlos. En cuanto al segundo, está relacionado con la colaboración entre los dos grupos para la introducción de la ALFIN en los cursos. En el tercero, los bibliotecarios pueden liderar los procesos de introducción de la ALFIN en la medida en que los profesores apoyan ese tipo de acciones. En estas situaciones los bibliotecarios deben estar disponibles para actuar como consejeros de los profesores puesto que "...they need to show faculty how information literacy

²⁹⁵ Otros ejemplos de tutoriales para la formación en ALFIN son TILT, en la Universidad de Texas (www.tilt.lib.utsystem.edu), RIO, en la Universidad de Arizona (www.library.arizona.edu/rio), CORE, Universidad Purdue (www.core.lib.purdue.edu), y el Information Literacy Tutorial del Minneapolis Community and Technical College (www.mctc.mnscu.edu/Library/tutorials/infolit).

concepts can be related to the course material, and it is especially important to help faculty determine effective ways to evaluate the information literacy skills that they expect their students to demonstrate.” (p. 199). Los bibliotecarios, como apoyo pedagógico, deben ayudar los profesores a desarrollar su alfabetización informacional y a introducirla en sus actividades de docencia (p. 199).

Todos estos roles en el dominio de la pedagogía resultan de la convicción de que los bibliotecarios deben participar de forma más activa, en la formación de los estudiantes universitarios lo que para Doskatsch (2003) implica la convergencia, en los bibliotecarios, de conocimientos de pedagogía, de conocimiento especializado en información, de competencias tecnológicas, competencias estratégicas y profesionalismo (p. 113).

3.8. El bibliotecario como gestor del conocimiento y editor de contenidos: los repositorios institucionales

Como hemos señalado antes, las funciones más importantes de la Universidad son la formación y la investigación. En la Universidad la información es utilizada en el ámbito de esas funciones pero también en la planificación estratégica y en la gestión. Esa utilización debe hacerse de forma rigurosa, precisa y sistemática. Esteban Navarro (2005) entiende que la gestión del conocimiento en las Universidades se realiza con los objetivos de “...mejorar los procesos de creación de conocimiento por parte de los investigadores, de transmisión de conocimiento por parte de los profesores, de aprendizaje por parte de los estudiantes y de uso de conocimiento en las actividades de gestión que soportan los tres procesos anteriores.” (p. 198). Para mantener su relevancia y valores, las bibliotecas universitarias tienen que luchar “... to provide the right amount of information to the right clientele properly with appropriate financial and human resources to improve organizational performance.” (Gupta, Kumari y Negi, 2007, 157).

Existe abundante literatura sobre el tema y sobre su importancia para los profesionales de información como un modo de valorizar su papel y mejorar su imagen (Southon y Todd, 2001, 2). Autores como Shuler (2007) consideran que “Since the World Wide Web began to dominate the technological horizons of academic libraries fifteen years ago, one can detect, for the first time, a need to shift the library community’s planning and policy agenda from the Web’s technological fundamentals, to a wider discussion about the digital revolution’s social and economic implications.” (p. 301). Esto significa que la evolución tecnológica ha cambiado el modo de utilizar, almacenar y diseminar la información lo que implica un cambio en los roles de las bibliotecas y de sus profesionales.

El trabajo del conocimiento²⁹⁶ se caracteriza "... by variety and exception rather than routine and is performed by professional or technical workers with a high level of skill and expertise. So those who exercise their intellects in any of these types of activities are knowledge workers." (Kim, 2002, 54). El trabajador del conocimiento "... is a producer of high value based on information labour. (...) is critically involved in the analytical and symbolic act of processing information and developing new products and services, as well as to transmit his knowledge-based experience to correlated teams and staff." (Council of Europe, 1998, 9).

En este sentido, los bibliotecarios deben entenderse como trabajadores del conocimiento ya que no se limitan a guardar la información sino que participan en los procesos de gestión del conocimiento en la organización. Al hablarnos de gestión del conocimiento hablamos de procesos de creación, almacenamiento, compartición y reutilización organizacional para permitir que la organización alcance sus objetivos.²⁹⁷ Los bibliotecarios siempre fueron considerados como miembros de los equipos de apoyo que, de forma silenciosa, organizaban la información para permitir el acceso a los usuarios.²⁹⁸ Sin embargo, el avance de las TIC, el aumento de la información disponible a través de Internet, los retos planteados a los centros de educación superior en cuanto a la calidad y relevancia socio-económica de sus actividades así como el entorno de competitividad creciente y la necesidad de rentabilizar sus recursos, constituyen para ellos una oportunidad de hacer más visibles sus competencias, habilidades y conocimientos en el campo de la gestión del conocimiento. En particular, las TIC apoyan e impulsan la gestión del conocimiento en cuanto herramientas que amplían las posibilidades de compartirlo, reduciendo costes, aumentando la rapidez e interacción entre personas y empresas, permitiendo el trabajo en red, anulando o disminuyendo la distancia entre los servicios y sus usuarios.

²⁹⁶ Por conocimiento entendemos "... the ideas or understandings which an entity possesses that are used to take effective action to achieve the entity's goal." (Gupta, Kumari y Negi, 2007, 153).

²⁹⁷ El Gartner Group (200?) defines *Knowledge management* como "A business process that formalizes the management and use of an enterprise's intellectual assets. KM promotes a collaborative and integrative approach to the creation, capture, organization, access and use of information assets, including the tacit, uncaptured knowledge of people." Para Rowley (2003) "KM is, in conceptual terms a paradigm, and in professional terms, a collection of strategies and practices that has arisen in response to the needs of organizations, businesses, communities and governments in the knowledge-based society of the twenty-first century." (p. 433).

²⁹⁸ Esta idea la confirma Lee (2005) cuando afirma "The management of information has long been regarded as the domain of librarians and libraries. Librarians and information professionals are trained to be experts in information searching, selecting, acquiring, organizing, preserving, repackaging, disseminating, and serving." (p. 1).

Davenport y Prusak (1998) identificaron cuatro categorías de proyectos de gestión del conocimiento: aquellos que tienen que ver con la creación de repositorios de conocimiento, los que están relacionados con la mejora en el acceso a la información, aquellos cuyo objetivo es cambiar el entorno del conocimiento y los que pretenden valorar el conocimiento como un activo (*asset*). Estas categorías las podemos encontrar en la misión, objetivos, actividades y proyectos de las bibliotecas.

Por lo expuesto "Knowledge professionals will have to move from the background to the center of the organizational stage, to jointly hold the reins of knowledge management with users and the technology experts, to help steer and shape the knowledge policies, structures, processes, and systems that will nurture organizational learning." (Kim, 2002, 54).

Una de las principales actividades del bibliotecario es la gestión de la información cuyo objetivo básico es "... aproveitar os recursos de informação e capacidades de informação da organização de forma a habilitá-la a aprender e a adaptar-se ao seu meio ambiente em mudança. A criação, a aquisição, o armazenamento, a análise e a utilização da informação fornecem, portanto, a treliça intelectual que suporta o crescimento e o desenvolvimento da organização inteligente." (Choo, 2003, 283). Los bibliotecarios, pasan así, de gestores de colecciones, gestores de contenidos, a gestores del conocimiento²⁹⁹, esto es, los roles de los bibliotecarios no deben limitarse "... to being the custodians of information but they have to acquire the skills to keep themselves updated so as to cope intelligently and objectively for the effective and efficient knowledge management in an academic institute." (Gupta, Kumari y Negi, 2007, 159). Entendemos la gestión del conocimiento como un abordaje planeado de una organización o comunidad para recoger, evaluar, catalogar, integrar, compartir, mejorar y crear valor a partir de sus recursos intelectuales y de información (Gupta, Kumari y Negi, 2007, 153).

Jantz y Wilson (2008) entienden que las bibliotecas universitarias están en la intersección de de tres cambios importantes en el mundo de la comunicación académica: el primer, es el aumento de las revistas disponibles en la Internet lo que ha ampliado las posibilidades de acceso a información resultante de actividades de investigación; el segundo, es el desarrollo de Internet que permite e impulsa la

²⁹⁹ Además, en su práctica profesional, los bibliotecarios realizan tareas y proyectos que se enmarcan en las tres etapas de la gestión del conocimiento: la captura, organización y preservación del conocimiento.

democratización del conocimiento; el tercero, es el desarrollo del movimiento de acceso libre al conocimiento³⁰⁰ que "...encourages scholars both within and outside institutions to make their work available in the easiest and most economical way to the widest posible audience at the earliest time after the completion of their work." (p. 16).

En este sentido debe entenderse la afirmación de Rowley (2003) de que los bibliotecarios pueden actuar como gestores del conocimiento en tres dimensiones: "1) managing knowledge repositories; 2) facilitating knowledge flow and communication and; 3) leveraging value generation capacity." (p. 438). Para Fera (2002) "...the success achieved by librarians within a corporate environment depends directly on our ability to perform the function for which we are uniquely suited and trained; and that function is the management of information." (p. 98). También Sharp (2002) destaca este rol enfatizando que las habilidades de organización de la información de los bibliotecarios son indispensables en nuestros días y, además, poseen las competencias necesarias para gestionar el conocimiento de forma eficaz (p. 102). Para Troll (2002) los bibliotecarios actúan como editores cuando utilizan las tecnologías para apoyar los procesos de edición de contenidos académicos producidos por los estudiantes, por los profesores o por otros miembros de la comunidad académica (p. 103). Rodrigues (2004) entiende que los bibliotecarios deben participar en el debate sobre el sistema de publicación científica, en la evaluación crítica de la calidad de las fuentes de información (licencias y accesibilidad) y en la utilización y divulgación de la literatura en acceso libre (p. 32).

La tarea más difícil a la que los bibliotecarios se enfrentan, en cuanto gestores del conocimiento es la necesidad de comprender y explorar el potencial de los sistemas de información digitales en red. El objetivo principal que deben alcanzar es "... a freely, accesible, integrated, and comprehensive record of serious scholarship and knowledge." (Branin, Groen y Thorin, 1999, 12-13). En consecuencia, Shanhong (2000) entiende que la gestión del conocimiento en las bibliotecas "...is to promote relationship in and between libraries, between library

³⁰⁰ En el origen de este movimiento están los problemas, limitaciones y contradicciones del sistema de comunicación de la ciencia, sobretodo los que tienen que ver con las revistas científicas. Este movimiento está asiente en iniciativas de varias organizaciones y en tres Declaraciones principales: la *Budapest Open Access Initiative* - diciembre del 2001 (<http://www.soros.org/openaccess/>), la *Bethesda Statement on Open Access Publishing* - junio del 2003 (<http://www.earlham.edu/~peters/fos/bethesda.htm>) y la *Declaração de Berlim sobre o Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidades* - octubre del 2003 (<http://oa.mpg.de/openaccess-berlin/berlindeclaration.html>).

and user, to strengthen knowledge internetworking and to quicken knowledge flow.” (p. 1).

Así, las bibliotecas universitarias y sus profesionales tienen la responsabilidad de aprovechar los avances de la tecnología y de rentabilizarlos en beneficio de sus usuarios, sobre todo a través de la prestación de nuevos servicios. Haciéndolo, al liderar procesos de gestión de la información en la Universidad, alteran su posicionamiento en la institución y también la percepción de que los otros miembros de la comunidad académica tienen con relación a sus competencias y capacidades profesionales. Por otro lado, refuerzan la dimensión cívica de las bibliotecas universitarias a partir del momento que permiten el acceso, por parte del público, a los resultados de la investigación “...directly supported by federal or state resources, this makes the fruits of that labor to be public intellectual property.” (Shuler, 2007, 301). En este sentido, significa para los bibliotecarios “...to be more entrepreneurial in supporting research in all areas, seeking creative solutions to provide scholarly content and service to individual faculty, research centres, and others aligned with the increasingly collaborative research models which know no physical boundaries. (...) Playing a leadership role in disseminating the research results of your institution is another aspect of this theme.” (Shumaker, 2003). Para los bibliotecarios significa “...move from being responsible for collections of paper to organize themselves into collectives of expertise.” (Shuler, 2007, 302).

Además de identificar los recursos externos de información indispensables para que la organización y sus miembros puedan desarrollar sus actividades de docencia, investigación y aprendizaje, la biblioteca y sus profesionales son llamados a participar o, en muchas situaciones, a liderar procesos de gestión de la información y del conocimiento producido internamente. Alòs-Moner (2007) destaca que en la mayoría de los casos de éxito en organizaciones donde los profesionales de información han tenido un papel importantes hubo tres denominadores comunes en su actuación: visión amplia de la organización para la que trabajan e identificación con su misión y sus valores, entusiasmo y liderazgo (permite buscar complicidad con la dirección y identificar las personas en la organización con las que puede avanzar en el proyecto) y obtención de resultados en plazos cortos (p. 136).

Ejemplos de proyectos de gestión del conocimiento son la constitución de Repositorios Digitales y la publicación en revistas en acceso libre³⁰¹ iniciativas

³⁰¹ Estas revistas no utilizan los derechos de autor (copyright) para limitar el acceso y la utilización de los textos ahí publicados. No cobran ni por firma ni por tasas de acceso a la versión *online*. El

encuadradas en el movimiento de Acceso Libre al Conocimiento que “significa a disponibilização livre na Internet da literatura de carácter académico ou científico, permitindo a qualquer utilizador ler, descarregar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou referenciar o texto integral dos documentos.” (Rodrigues, 2005, 32). En cuanto a las revistas en acceso libre, los bibliotecarios pueden participar en su divulgación o, incluso, publicarlas. .

Los Repositorios son sistemas de información que sirven para almacenar, preservar y difundir la producción intelectual de una determinada institución (normalmente una comunidad universitaria). Pueden ser temáticos (si subordinados a una disciplina o conjunto de disciplinas afines)³⁰² o institucionales (cuando reflejan la producción académica de la organización en los distintos campos científicos) y permiten: a) aumentar el impacto y la visibilidad de los resultados de las actividades de docencia y de investigación; b) aumentar la visibilidad de los centros de educación superior y de todos los que ahí trabajan, sirviendo como un indicador tangible de la calidad y de la relevancia científica, económica y social de sus actividades de investigación y docencia; c) definir el perfil así como elucidarse las líneas y tendencias en la investigación de la organización; d) contribuir a la mejora de la comunicación interna; e) preservar la memoria intelectual de la organización e impedir su dispersión; y f) contribuir a la reforma progresiva del sistema de comunicación académica.

Friend (2005) subraya estas ideas al afirmar “When fully-developed, a repository can provide a complete record of academic work of an institution, and the ongoing nature of the institution provides a secure base for the long-term preservation of that content.” (p. 244). La gestión de los Repositorios implica evaluar, seleccionar, facilitar el acceso, agrupar y presentar el conocimiento, procesos que siempre estuvieron presentes en el corazón de la biblioteconomía (Rowley, 2003, 438). Para los bibliotecarios, a medida que disminuye su papel de guardianes del acceso a los recursos de información externos aumenta su papel

número de revistas en acceso libre ha aumentado en los últimos años (el número total, en 2007, era de 2.500 títulos) existiendo más de 1.000 que tienen *peer-review*. Para más información sobre este tema consultar el DOAJ – *Directory of Open Access Journals* (<http://www.doaj.org>).

³⁰² En cuanto a los Repositorios temáticos o de disciplina referimos dos: el RePEc – *Research Papers in Economics* (<http://repec.org/>) que es “...a collaborative effort of hundreds of volunteers in 67 countries to enhance the dissemination of research in economics. The heart of the project is a decentralized database of working papers, journal articles and software components. All RePEc material is freely available.” En abril de 2009 reúne 742.000 ítems de los cuales 627.000 están disponibles *online*. El arXiv (<http://arXiv.org>) está situado en la Biblioteca de la Universidad Cornell y reúne, en abril de 2009, 533.761 *e-prints* en los campos de la Física, Matemática, Computación, Biología Cuantitativa, Finanzas Cuantitativas y Estadística.

como guardianes de la información, del conocimiento producido internamente (Pinfield, 2008, 13).

El desarrollo de los Repositorios sigue un conjunto de fases/etapas más o menos planeadas que deben seguir cualquier proyecto de cambio y de innovación organizacional. Implica una dimensión técnica operacional y una dimensión comportamental y de mentalidades no menos importante. La tecnología facilita la dimensión técnica/operacional del proyecto pero es necesaria la disponibilidad y voluntad de las personas para compartir la información y conocimiento que han creado. En este sentido se expresan Pfister y Zimmermann (2008) que entienden que "Only if the system fits the different needs, stakeholders will be willing to invest (a) in integrating and migrating already electronically published material into the new repository as well as (b) into learning new processes and behaviour." (p. 292).

Este tipo de proyectos constituye una oportunidad para motivar los profesionales en las organizaciones, uniéndolos al redor de una idea común cuya realización es importante para la Universidad. Un estudio realizado por Markey *et al.* (2007) permitió concluir que el 90% de los repositorios institucionales en marcha en los EUA son liderados por bibliotecas y bibliotecarios. En la medida que las bibliotecas asumen el liderazgo de estas iniciativas, constituye una oportunidad para dar visibilidad al trabajo desarrollado en la biblioteca y por sus profesionales, cambiando el posicionamiento de la biblioteca en la organización. La definición de objetivos comunes para distintos colectivos profesionales en el desarrollo de los Repositorios y su compartición permite el desarrollo de relaciones de colaboración entre distintos *stakeholders* (bibliotecarios, informáticos, profesores, investigadores, rectorado, entre otros) que pueden ser rentabilizadas y profundizadas en otros dominios/proyectos. Hernández Pérez, Rodríguez Mateos y Bueno De la Fuente (2007) apuntan los beneficios que se perciben en las bibliotecas al asumir este rol: a) incremento del papel de la biblioteca como "socio real" en la investigación; b) posible reconocimiento a las labores de preservación de los resultados de la investigación; c) posible reconocimiento por el aumento de los servicios a la comunidad investigadora; d) fuente de datos para construir la colección digital propia; f) mejora de los servicios al aprendizaje (ampliando el acceso a artículos científicos); g) contribución para la proyección del imagen de la institución; y h) nuevos servicios para la administración de la organización (p. 198).

La agregación de los Repositorios Digitales en meta-repositorios constituye una oportunidad para trabajar en colaboración con otras bibliotecas permitiendo el

aprendizaje conjunto. Son necesarias nuevas formas de trabajar, en red, lo que implica confianza y compromiso de la parte de los miembros del proyecto.

Sin embargo, el desarrollo de Repositorios se enfrenta a algunas barreras las cuales son identificadas por Rodrigues (2004) "As tradições instaladas na maioria das comunidades científicas, o receio que o auto-arquivo se traduza em mais uma fonte de trabalho que irá gastar o tempo que já escasseia, as dúvidas e dificuldades dos autores relacionadas com os direitos de autor³⁰³, a falta de consciência dos problemas e contradicções do sistema de comunicação científica tradicional e das vantagens do modelo de acesso livre..." (p. 31)³⁰⁴. En consecuencia, la creación y desarrollo de Repositorios en los últimos años, así como el número de documentos depositados respecto a la totalidad de la producción científica es demasiado bajo. En esta línea se expresan Jantz y Wilson (2008) cuando afirman que investigaciones ya realizadas comprueban que el conocimiento y la participación de los profesores, a través del depósito de documentos en los Repositorios en la actualidad es demasiado baja (p. 187).³⁰⁵

³⁰³ Vives y Gràcia (2005) detalla las cuestiones de propiedad intelectual que se plantean a la hora de creación y gestión de repositorios institucionales destacando la necesidad de proteger los intereses de toda la cadena (autores, intermediarios y usuarios finales) y de gestionar la propiedad intelectual de la institución como se gestiona el personal, el presupuesto o la propiedad industrial (patentes y marcas) (p. 277).

³⁰⁴ Keefer (2007) sobre este tema entiende que la inercia por parte de los autores puede resultar de su resistencia frente a las nuevas formas de trabajar, de desconocimiento sobre los derechos de autor de los trabajos ya publicados o de los realizados en equipo, a la existencia del depósito o qué se requiere y cómo proceder y, también al temor a tener que invertir demasiado tiempo o a sufrir problemas técnicos (p. 201). Nicholas y Rowlands (2005) refieren una investigación realizada en 2004, por el CIBER – Centre for Information Behaviour and the Evaluation of Research de la UCL – University College London, en que participaron 4.000 profesores de los 100.000 existentes a quienes se les envió un cuestionario. Los profesores identificados habían publicado un artículo en una revista con *peer-review* referida en la base de datos ISI en los 18 meses anteriores a la encuesta. Una de las conclusiones es la casi ignorancia de los autores en cuanto al Acceso Libre: 5% declararon saber mucho sobre el tema; 14%, saber casi mucho, 48% saber un poco y 33%, no saber nada. Se identificaron diferencias en relación a la edad, localización geográfica y dominio científico (p. 179) (Para información detallada sobre la investigación <http://www.ucl.ac.uk/ciber/documents>).

³⁰⁵ Para ayudar a explicar este hecho, Lercher (2008) ha desarrollado una investigación en la LSU – Louisiana State University junto a los 346 profesores a tiempo completo (8 departamentos: Química, Ingeniería Eléctrica y de Computadores, Inglés, Historia, Sistemas de Información y Ciencias de la Decisión, Matemática, Filosofía y Ciencia Política) a través de la aplicación de una encuesta por cuestionario. Respondieron 72 profesores (21%). Participaron en la hipótesis de que "...faculty who use IRs, DRs, or both would prefer to submit and search for valuable unpublished in their field in a DR." (p. 408). Finalmente concluyeron en que las hipótesis sobre el comportamiento de búsqueda de información no están confirmadas y que, en cuanto al comportamiento de depósito de documentos, la correspondencia es baja. Sugieren la realización de más investigaciones de este tipo para confirmar o refutar los resultados (p. 413).

La creación de Repositorios corresponde a un proyecto de cambio y de innovación organizacional, como identificamos antes. Esto significa que lo más difícil de alcanzar es el cambio de mentalidades y, en este ámbito, los bibliotecarios tienen un papel muy destacado presentando las ventajas de este tipo de iniciativas a los profesores³⁰⁶ pero, sobre todo, a los directivos de las Universidades para que éstos entiendan la necesidad de la definición de políticas claras que incentiven al auto-archivo³⁰⁷ por parte de los profesores o, incluso, de mandatos que los obliguen a hacerlo. No es posible olvidar que los profesores son el grupo que más interés tiene en que se amplíe el acceso a la información científica y de contribuir para que este objetivo sea realidad.

Los bibliotecarios deben también apoyar a los profesores en los procesos de auto-archivo (a través de acciones de formación en grupo o individuales, dando respuesta a las cuestiones sobre los derechos de autor planteadas por los profesores, entre otras cuestiones). Además, el *Código de Ética para os Profissionais de Informação* (2000), en Portugal, legitima la actuación de los bibliotecarios en la defensa y promoción del acceso libre en la medida que declara que los profesionales de información y documentación asumen la responsabilidad de facilitar el acceso a todo el tipo de informaciones publicadas en cualquier soporte e impedir la implementación de cualquier solución tecnológica que pueda limitar o manipular el acceso a la información (p. 4). Por otro lado, este tipo de proyectos no es viable sin la participación de los profesores los cuales constituyen el componente estratégico más importante en la comunicación académica (Landesman y Reddick, 2000, 106).

Los bibliotecarios deben identificar los recursos en acceso libre que pueden ser de utilidad a sus usuarios, evaluar su calidad, pues que las cuestiones de la calidad que se plantean a los recursos impresos también deben plantearse a los recursos digitales. Es necesario divulgar la existencia de fuentes de información en acceso libre y promover su utilización a través de acciones de formación, en las páginas Web de sus bibliotecas o introduciendo los metadatos de esos materiales en sus catálogos bibliográficos lo que plantea la necesidad de mantener esa información actualizada (pueden existir cambios en el URL, puede terminar la edición o puede cambiar la temática). Otro asunto en el cual es necesaria la

³⁰⁶ Jantz y Wilson (2008) destacan este hecho al referir "Several articles emphasized the role that reference librarians, liaison librarians, and subject specialists have in communicating to faculty the features of an IR and its advantages." (p. 189).

³⁰⁷ El auto-archivo puede ser definido como el proceso de depósito de un documento digital en un site Web accesible al público (McKiernan, 2005, 191).

actuación de los bibliotecarios es el del desarrollo de modelos económicos juntamente con los editores académicos con el objetivo de garantizar una viabilidad a largo plazo de los recursos académicos electrónicos.

Es indispensable que los bibliotecarios, por un lado, informen a los usuarios en cuanto al valor de los Repositorios como recurso que permite la diseminación de la investigación desarrollada y de los resultados alcanzados y, por otro, formen a los usuarios para que éstos puedan recuperar de los Repositorios la información de que necesitan.

En síntesis, entendemos como muy adecuada la afirmación de que "What libraries do with the opportunities that the open-access movement offers will depend on librarians' resourcefulness and creativity." (Schmidt, Sennyey y Carstens, 2005, 415). Sin embargo, también nos parece adecuado subrayar que la participación de los bibliotecarios en la gestión del conocimiento en las Universidades significa estar presentes en procesos que no se consideran como tareas suyas y, como consecuencia, implica "...a broader and more organisationally directed thinking..., will require very broad skills, engagement with the environment in which they are working and an ability to learn rapidly from all sources." (Southon y Todd, 2001, 17)³⁰⁸. Estos temas representan retos formativos y profesionales muy importantes.³⁰⁹

³⁰⁸ Entre septiembre del 1999 y febrero del 2000, Southon y Todd (2001) realizaron un estudio sobre las percepciones de los bibliotecarios y profesionales de información en Australia cuanto a la gestión del conocimiento. Participaron 56 profesionales y las conclusiones apuntan a ausencia de comprensión sobre el tema y a una variación considerable en cuanto a los niveles de conocimiento. También existe alguna confusión entre los conceptos de gestión de la información y de gestión del conocimiento (p. 14). El primero "...was described with largely technical, service-oriented terms such as organising information, processes and systems, access to and provision of information, retrieval – an 'organisational *doing*' construct." (p. 8). El segundo "...was described in terms of people-centred characteristics: sharing, understanding, intellectual capital, enabling people, interacting, using – in essence, an 'organisational *being*' construct." (p. 8). En 2005, Sarrafzadeh realizó una investigación con el objetivo de identificar las perspectivas existentes entre los profesionales de información cuanto a la gestión del conocimiento. Utilizó una encuesta por cuestionario planteada en la Web. Recibió 370 respuestas de profesionales de las cuales 80, 6% de Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos de América, África del Sur y Reino Unido. El 81% de las respuestas procedían de mujeres y, en cuanto a la edad, el 80% tenían entre los 35 y los 55 años. Concluyó en que la gestión del conocimiento es entendida como un dominio interdisciplinario importante que puede constituir una oportunidad para los profesionales de información. Para muchos, implica la adquisición de nuevas formas de pensar y de nuevas competencias responsabilidad que recae sobre las escuelas de formación en las Ciencias de la Información (p. 100).

³⁰⁹ Sarrafzadeh (2005) también entiende que la participación de los bibliotecarios en la gestión del conocimiento constituye una oportunidad pues significa la creación de nuevos roles y responsabilidades pero también puede constituir una amenaza si los bibliotecarios rechazaren la obtención de nuevos conocimientos y competencias pudiendo, en consecuencia "...risk becoming

3.9. El bibliotecario como formador en los derechos de autor

La creación y desarrollo de los Repositorios Digitales en las Universidades ha subrayado la importancia de las cuestiones relativas a la gestión de la propiedad intelectual. Al mismo tiempo que se incentiva a los profesores e investigadores a autoarchivar su producción científica para que pueda ser compartida con otros investigadores y, en ese sentido, divulgada y visible, es necesario garantizar el cumplimiento de los principios básicos de la normativa en derechos de autor. Para ello, algunas Universidades³¹⁰, a través de sus bibliotecas, están ofreciendo un servicio de orientación sobre el tema, destacándose la información científica en formato electrónico. Schwartz (2000) entiende que "Managers of digital libraries have to pay proper attention to the rights of content creators and sellers, (...) ensure preservation of content for future generations, and compete against other information services for user attention." (p. 390)

Por otro lado, el aumento de la copia (*plagiarism*) por parte de los estudiantes "...paralleled by the increasing number of articles appearing in academic journals..." (Burke, 2004, 1) siendo necesario, realizar acciones de divulgación contra esta practica pero, sobre todo, formar a los estudiantes en este tema³¹¹.

Al mismo tiempo, y en un momento de expansión del *e-learning*, debe garantizarse el suministro de información sobre derechos de autor relativos a los artículos de revistas electrónicas o recursos docentes multimedia cuyo permiso de uso es frecuentemente desconocido.

En cuanto a la formación de los usuarios estudiantes, es importante destacar la necesidad de hacer la referencia bibliográfica de las fuentes consultadas, de identificar los nombres de los autores consultados en curso de un trabajo académico y de no copiar textos de otros sin hacer la cita debida lo que constituyen principios básicos del derecho de autor que muchos de ellos desconocen y que significa que el bibliotecario debe sensibilizarlos para el uso ético de la información. Esta afirmación la constata Burke (2004) y constituye una línea de actuación muy importante puesto que las bibliotecas subscriben el acceso a un amplio conjunto de bases de datos y, sin embargo, los estudiantes cuando necesitan información consultan, en primer lugar, Internet, debido a que "...many students, and many

irrelevant to their organisations, and will probable lose out in competition for employment to people from other industries." (p. 94).

³¹⁰ Es lo que se ocurre con la Universidad del Estado de Michigan (<http://www.lib.umich.edu/>) y con la Universidad del Estado de Mississippi (<http://www.olemiss.edu.library/>).

³¹¹ Algunas Universidades, como la Hofstra University (Estados Unidos de America), subscriben programas (*software*) de detección de la copia, como el Turnitin.com. Para más información sobre este tema consultar Burke (2004).

faculty members, are not aware that these rich sources of information are at their fingertips. Students do not understand the difference between these proprietary, authoritative research databases and the free-wheeling information found on the Internet.” (p. 5).

Por otro lado, en algunas Universidades, los profesores piden ayuda a los bibliotecarios para confirmar la originalidad de algunos de los trabajos realizados por sus alumnos.³¹² Debido al aumento de las situaciones de copia la actuación de los bibliotecarios en este dominio gana relevancia.³¹³

3.10. El bibliotecario como gestor de las relaciones

En las bibliotecas universitarias, en cuanto organizaciones que prestan servicios, se gestionan expectativas³¹⁴. Esto significa que los bibliotecarios deben desarrollar actividades que les permitan satisfacer a sus usuarios yendo al encuentro de sus necesidades y expectativas individuales las cuales exigen diferente gestión en la medida en que también son muy distintos sus usuarios. Incluso, dentro del colectivo de “profesores” los intereses y expectativas son diferentes puesto que para algunos lo importante son los recursos de información electrónicos y para otros los recursos en papel. Por lo expuesto, la actuación del bibliotecario como *liaison* o como consultor de información es la manera más adecuada de mantenerlos informados sobre los servicios disponibles y de hacer sugerencias acerca de las formas más adecuadas de utilizarlos (Leckie y Fullerton, 1999b, 198).

Esto significa que, así como en el dominio del marketing, al pasar del marketing tradicional (un marketing de masas) al marketing relacional (un marketing individual), también en las bibliotecas universitarias es necesario centrar la actuación en los usuarios individuales (personalizando productos y servicios). El propio trabajo de información ha cambiado con una fuerte presión hacia el

³¹² Burke (2004), bibliotecaria en la Axinn Library de la Hofstra University (Estados Unidos de América) refiere que su actuación en la detección de la copia, a petición de los profesores, comenzó en abril del 1999, donde recibió de 3 a 4 pedidos al mes, a 25 en diciembre 2000 (p. 2).

³¹³ Stoffle *et al.* (2003) hablan de la posición *copyright librarian* (p. 371).

³¹⁴ Este concepto está ligado al de predicción pues resulta de lo que piensan los clientes que ocurrirá durante el desarrollo de un intercambio. Barroso Castro y Martín Armario (1999) identifican dos tipos de expectativas, esto es, las predictivas (hacen referencia a la creencia de los clientes sobre el resultado de una relación) y las normativas (implican la existencia de una cierta norma o estándar). Por otro lado, estos dos tipos de expectativas resultan en distintos niveles de servicio: el adecuado (corresponde a un nivel más bajo de expectativas de los clientes) y el deseado (aquel que los clientes esperan recibir para cumplir con ello sus deseos). Además las expectativas están influidas por antecedentes internos (la experiencia pasada del individuo) y externos (las promesas realizadas por la empresa y la comunicación boca a boca) (p. 142-143).

suministro de productos y servicios personalizados a cada cliente en lugar de servicios y productos genéricos. Así, pasamos de la gestión de recursos a la gestión de relacionamientos. Este abordaje relacional implica que "... cada cliente deve ser encarado como um caso específico, com características, necessidades e expectativas próprias." (Brito, 2008, 80).

Las primeras definiciones de marketing relacional lo presentan como una estrategia para atraer, mantener e intensificar las relaciones con los clientes. Al contrario del marketing tradicional, que se asienta en la captura de clientes, el marketing relacional tiene como objetivo principal "... el mantenimiento y consolidación de las relaciones con los clientes a lo largo de lo tiempo." (Barroso Castro y Martín Armario, 1999, 34). Así, el enfoque se centra en la retención de los clientes a través del desarrollo de relaciones a largo plazo. El enfoque relacional tiene consecuencias a nivel de la imagen y de la fidelidad. La primera depende del grado de satisfacción del usuario con los productos, servicios, modos de comunicación (entre otros aspectos) desarrollados por la biblioteca. De la satisfacción depende la fidelización del usuario, entendida como la voluntad y disponibilidad del mismo para continuar a utilizar los servicios suministrados por la biblioteca en el futuro.³¹⁵ Además, los usuarios satisfechos están dispuestos a recomendar la organización a otros, generando así nuevos usuarios. Es importante destacar que la satisfacción es resultado de la percepción que los usuarios tienen de la calidad del producto o servicio y también de las expectativas que tenían antes de haberlo adquirido. En opinión de Brito (2008) esas expectativas resultan de dos factores: "... da imagem que cada cliente tem da marca para além (...) das suas próprias necessidades pessoais." (p. 81).

El mismo autor distingue el cliente satisfecho (el que ha adquirido un producto o servicio que corresponde al que pretendía) del cliente encantado (el que ha adquirido un producto o servicio que ha superado sus expectativas). La supervivencia de las organizaciones en un entorno competitivo depende, cada vez más de los clientes encantados ya que "... a probabilidade de um cliente encantado voltar a comprar a mesma marca é seis vezes maior do que no caso de um cliente simplesmente satisfeito." (Brito, 2008, 81).

³¹⁵ La cuestión de la fidelidad del cliente es muy importante para la garantía de continuidad de las organizaciones ya que "... clientes leais tendem a ser muito mais rentáveis do que meros compradores ocasionais. Primeiro, porque estão muito mais familiarizados com os produtos e serviços da empresa, tornando-se mais fácil e barato lidar com eles. Depois, porque (...) já ajustaram a sua forma de agir ao perfil da empresa vendedora. Em terceiro lugar, porque tendem a comprar mais, na medida em que têm conhecimento dos outros produtos da empresa." (Brito, 2008, 80).

En síntesis, el marketing relacional reúne preocupaciones relativas a la calidad de los servicios, a los servicios al cliente y al marketing tradicional. Al contrario del tradicional, esencialmente preocupado con los clientes, el marketing relacional también dedica gran atención a los miembros internos de la organización, al *staff*, por entender que de la calidad de las relaciones entre éstos depende el éxito de las relaciones con los clientes.³¹⁶

Por todo lo expuesto, la dimensión de la comunicación, entendida como interacción con los usuarios, es esencial en una dinámica de gestión de relacionamientos con el objetivo de crear y desarrollar una relación positiva, favorable, entre la biblioteca, sus profesionales y los usuarios.

Brito (2008) defiende que el desarrollo de una estrategia de marketing relacional en una organización debe asentarse en cuatro puntos que entendemos deber estar presentes en la actuación de los bibliotecarios: "... diferenciação, reputação, emoção e internalização." (p. 82).

La *diferenciación* tiene que ver con la necesidad de innovar a nivel de los productos pero, sobre todo, a nivel de los procesos. En las bibliotecas universitarias la materia-prima con la que trabajamos y cuyo suministro a los usuarios garantizamos es la información. Sin embargo, los procesos utilizados para ese suministro han cambiado debido, entre otros factores, al impacto de la tecnología digital que ha revolucionado la forma en que almacenamos y transmitimos la información así como la forma en cómo la buscamos y accedemos a ella.

En cuanto a la *reputación*, ésta depende de la capacidad de innovación de la biblioteca en los productos, servicios y procesos así como en que las innovaciones respondan a las necesidades de los usuarios y sean valoradas positivamente.

La *emoción* es un sentimiento consecuencia de una relación de proximidad, de confianza, de estima, de compromiso, creada cuando el usuario percibe que la organización responsable del suministro de los productos y servicios que necesita ha incorporado sus valores. Este sentimiento no es consecuencia de una simple transacción. En las bibliotecas universitarias deben desarrollarse esfuerzos para conocer las dinámicas de trabajo de los usuarios. Centrándonos en los profesores, es necesario el establecimiento de puentes de comunicación para que sea posible ayudarlos, ayudándonos simultáneamente, a cumplir con las misiones que tienen encomendadas.

³¹⁶ Esta actividad, llamada marketing interno (*internal marketing*) "...describes any form of marketing within an organization which focuses staff attention on the internal activities that need to be changed for marketing plans to be implemented." (Christopher, Payne y Ballantyne 1991, 7).

La *internalización* tiene que ver con la dinámica interna de gestión de la organización en que sus colaboradores (entendidos como clientes internos) se sienten parte responsable por el éxito de la organización. De ellos depende el éxito pero también la destrucción de la organización. Esto implica que la gestión de los equipos de trabajo tiene una relación directa con la construcción de una imagen positiva de la misma junto a sus usuarios. La construcción de una organización con una imagen fuerte depende de los miembros del equipo de la biblioteca y de la forma en cómo internalizan la gestión de la biblioteca.

La personalización de los servicios y productos, antes mencionada, implica un conocimiento profundo de los usuarios, la anticipación de sus necesidades y el establecimiento de puentes de comunicación. Las TIC facilitan esa comunicación por la inmediatez que las caracteriza. Por otro lado, de cara a alcanzar un conocimiento más profundo sobre las necesidades y demandas de los usuarios, las técnicas de gestión de las relaciones se utilizarán de forma más activa. Esto significa que "A pro-active approach to service delivery will seek to meet individual profiles and push services out to users." (SCONUL, 2004).³¹⁷

La actuación de los bibliotecarios en la gestión de las bibliotecas debe tomar en consideración estas dimensiones con el objetivo de alcanzar un posicionamiento estratégico de la biblioteca en la organización y, en consecuencia, de constituir a los profesores como usuarios disponibles para trabajar en equipo ya que nuestra obligación profesional "... is to participate in the definition of the 21st-century institution of higher education and to provide the leadership to conceptualize and manage the broad array of information resources that are necessary to support its mission." (Hawkins y Battin, 1997, 30).

Como resultado de la adopción de un posicionamiento estratégico y proactivo en la Universidad y de la adopción de los principios y prácticas del marketing relacional pueden resultar beneficios, para la biblioteca y también para la Universidad, a nivel de los recursos financieros, físicos, humanos, organizacionales, relacionales y de información. Por otro lado, en una época marcada por cambios permanentes y por una competitividad creciente el establecimiento y desarrollo de relaciones positivas con los usuarios es una estrategia que los bibliotecarios deben adoptar y, en esta área, destacamos a los profesores. Relaciones positivas implican una definición clara de los roles de cada miembro del acuerdo, una visión y

³¹⁷ Para Stoffle *et al.* (2003) " To become the information source of first choice and to compete successfully in the future, our services must anticipate customer needs, must be individually customizable, must be of consistent quality, ..." (p. 377).

objetivos comunes, la confianza y el compromiso así como una comunicación abierta y permanente.

3.11. El bibliotecario como dinamizador de acciones culturales

Para atraer miembros de la comunidad académica a la biblioteca y para conseguir su proyección dentro y fuera de la institución, las bibliotecas universitarias deben desarrollar actividades a las cuales denominamos acciones culturales. Este tipo de actuación permite establecer puntos de contacto con organizaciones e instituciones que, de una manera u otra, desarrollan proyectos de interés para la biblioteca y la Universidad y también, a través de proyectos comunes, contribuir a una mayor visibilidad de la biblioteca en la organización y al establecimiento de puntos de contacto con los profesores.

En este apartado destacamos cuatro tipos de acciones: las *Exposiciones Bibliográficas Temáticas*, el *Libro del Mes*, las *Coloquios de la Biblioteca* y el *Arte en la Biblioteca*.

La primera consiste en exposiciones de recursos de información (en su mayoría en soporte impreso) sobre un tema concreto cuya presencia en la biblioteca está ampliamente asegurada, así como su publicación en una determinada organización cuya actividad editorial lo garantiza. La organización es invitada a participar a través de la selección de un conjunto de materiales que estarán expuestos en la biblioteca y que integrarán un catálogo de la Exposición. Este catálogo constituye una bibliografía temática que puede utilizarse como material pedagógico. Cuando esta termina (su duración es de un mes) los materiales se integraron en la colección de la biblioteca de la Universidad. Todos los materiales producidos en el ámbito de la actividad se publican en las Páginas Web de la biblioteca y de la organización participante. Se da a conocer el trabajo desarrollado y los campos de estudio de la Universidad así como sus actividades de docencia y de aprendizaje. Es habitual que los contactos establecidos se mantengan en actividades posteriores.

El *Libro del Mes* resulta de la colaboración entre la biblioteca y los profesores y/o investigadores de ISCTE-IUL, los cuales a través de *mail* son invitados a participar en esta actividad debiendo manifestar su conformidad con el hecho de que su libro sea elegido como *Libro del Mes* el cual ocupará un lugar destacado en la biblioteca, en la pagina *web* y se prepara un folleto con datos biográficos y bibliográficos sobre el autor y su obra. En ocasiones, el *Libro del Mes* sirve de tema para las *Coloquios de la Biblioteca*. Esta iniciativa da a conocer en la Universidad y

también en la sociedad, el trabajo de investigación desarrollado por miembros docentes de ISCTE-IUL.

Las *Coloquios de la Biblioteca* son temáticas y reúnen, en un entorno poco formal, personas que sobre ese tema, tienen algo que comunicar. Los participantes son profesores y/o investigadores de ISCTE-IUL que invitan a otras personas (académicos o no). Su promoción se realiza con recursos y materiales impresos y electrónicos. En el momento de su realización, la actividad es videodifundida (por Internet) a través de la página *web* de la biblioteca y su grabación está de inmediato disponible para posterior visualización constituyendo así, un material que puede ser utilizado como recurso para el aprendizaje.

En cuanto al *Arte en la Biblioteca*, entendemos que ésta constituye un espacio de cultura y que el Arte, y sus diferentes manifestaciones, forman parte de la misma. Se invita a participar en esta actividad a profesionales dedicados a distintos tipos de Arte (cerámica, escultura, pintura, artesanía, entre otros) a través de la exposición de sus trabajos en la biblioteca. Se utilizan los mismos canales de divulgación.

La ACRL (2007b) en sus *Standards for faculty status for college and university librarians*, sintetiza los roles del bibliotecario en las instituciones de educación superior afirmando sus contribuciones únicas para la comunidad académica: desarrollo de las colecciones, acceso bibliográfico a todos los recursos existentes en la biblioteca y analizar y promover la utilización de los mismos por la comunidad. Otras contribuciones incluyen la formación para la utilización de los recursos de información impresos y online y la creación de herramientas nuevas para mejorar el acceso a la información disponible local, regional, nacional e internacionalmente. Por lo expuesto, los bibliotecarios "...contribute to the sum of knowledge through their research into the information process and other areas of study. Service improvements and other advances in the field result from their participation in library and other scholarly organizations."

En síntesis, nos parece que los roles que hemos identificado y sobre los cuales ha incidido nuestro análisis pueden ser enmarcados en algunos de los roles emergentes referidos por Friedman (2006) así aplicados a los bibliotecarios: colaboradores (*collaborators*), ésto significa estar capacitado para funcionar, movilizar, inspirar y gestionar la complejidad (p. 281-283), sintetizadores (*synthesizers*) significa "... putting together disparate things that you would not think of as going together." (p. 283-284), explicadores (*explainers*) "... bring disparate things together (...) can see the complexity but explain it with simplicity." (p. 284-286), localizadores (*localizers*) en la medida en que adaptan la

infraestructura global a las necesidades locales (p. 295-296), movilizadores (*leveragers*), que reúnen las personas, los recursos e ideas más adecuados con el objetivo de maximizar e ir más allá de la situación actual (p. 286-289) y adaptadores (*adapters* también denominados *versatilists*) que "... apply depth of skill to a progressively widening scope of situations and experiences, gaining new competencias, building relationships, and assuming new roles." (p. 289-292). Por lo expuesto, los bibliotecarios deben considerarse como constructores de conocimiento.

Sin embargo, es importante destacar que la formación profesional de los bibliotecarios implica un conjunto de valores de los cuales merecen destacarse la libertad intelectual y la equidad en el acceso a la información. Igualmente, estos profesionales son detentores de las competencias y conocimientos necesarios para organizar la información, acceder a ella y para transmitir a los usuarios esos mismos conocimientos de forma que les permita una mayor autonomía en los procesos de aprendizaje y de investigación. Sobre cuestiones más directamente relacionadas con la gestión, por ejemplo, el marketing y las relaciones públicas, en la formación, éstas no reciben la importancia necesaria en una época en que las acciones de promoción de los servicios y de los propios profesionales, de sus impactos en la docencia, en el aprendizaje y en la investigación, son indispensables para garantizar la continuidad y relevancia de las bibliotecas y de sus profesionales.

CAPITULO VI – EL BINOMIO BIBLIOTECARIO-PROFESOR

1. Introducción al binomio bibliotecario-profesor

En la Sociedad del Conocimiento el modo más habitual de trabajar es en red e, incluso, podemos ya hablar de las redes virtuales de comunicación. En este entorno se busca agregar distintos saberes, competencias y habilidades para la realización de los proyectos desarrollados en las organizaciones. En nuestra investigación nos centramos en las Universidades y en los cambios por los que están pasando para así poder dar respuesta a las exigencias de calidad y de un nuevo modelo pedagógico, centrado en el estudiante.

En la Universidad, existen distintos colectivos los cuales no pueden continuar trabajando de forma aislada. Es necesario el desarrollo de dinámicas de trabajo en red, en equipos multidisciplinares. Ésto significa una estructura organizacional distinta y "... a different way of defining boundaries in terms of decision-making in our institutions." (Hawkins y Battin, 1997, 28).

La Universidad constituye un entorno favorable a los acuerdos entre bibliotecarios y profesores. Los bibliotecarios poseen los conocimientos y la experiencia necesarios para formar a los estudiantes y a los profesores en las competencias de que necesitan para trabajar con los distintos recursos de información, destacándose los recursos electrónicos. También pueden ayudar a los profesores a implementar el aprendizaje en los recursos de información lo que permite aumentar la autonomía de los estudiantes. Además, las competencias de los bibliotecarios en las estrategias de búsqueda (*research strategies*) y en los procesos de pensamiento crítico (*critical thinking processes*) los aproximan a las prioridades de los profesores. Por otro lado, se reconoce que los bibliotecarios y los profesores tienen objetivos comunes "... namely to engage students in critical thinking, discipline-oriented learning that depends on the organization of knowledge, and an understanding of disciplinary and interdisciplinary discourses." (Hutchins, 2005, 16). En esta línea de pensamiento Jenkins (2005) afirma que profesores y bibliotecarios sirven al estudiante "...the former directly, the later more indirectly. The faculty know how students *should* use the library, while the librarians know how they *do* use the library." (p. 40).

Por parte de los bibliotecarios es necesario continuar adaptándose a los cambios, incorporando nuevos valores en los tradicionales y definiendo nuevas

prioridades. Sin embargo, este tipo de actuación necesita apoyos en la organización y debe enmarcarse dentro de la visión, misión y objetivos de la propia Universidad. En esta línea es importante destacar que el papel de los bibliotecarios no tiene que ver ni con los libros ni con la tecnología. Su actuación debe apoyar los objetivos académicos y, por eso, a los bibliotecarios se les pide que analicen sus competencias, sus roles de forma que les permita cumplir esa misión.

Para llevar a cabo su nueva misión, lo cual no pueden realizar en solitario, necesitan de la colaboración de otros colectivos (por ejemplo, los informáticos) destacándose, en esta investigación, los profesores. Hardesty (1995) entiende que "Historically, academic librarians have long looked to faculty to motivate and direct students in their use of the academic library." (p. 341). La misma idea es defendida por Farber (1999b) que entiende como necesario el desarrollo de una relación de trabajo entre bibliotecarios y profesores de modo a formar a los estudiantes y también a los profesores para una utilización más eficaz de los recursos de información disponibles (p. 174-175). Otros autores (Iannuzzi, 1998; Winner, 1998; Hardesty, 1999; Raspa y Ward, 2000; Rader, 2004; Jenkins, 2005) han planteado la colaboración entre bibliotecarios y profesores como la clave para el éxito de la formación de los estudiantes en su recorrido académico mientras también como ciudadanos capacitándolos para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Lo cierto es que si en algunos países esta necesidad es ya una realidad³¹⁸, no ocurre lo mismo en otros países, como en Portugal, donde consideramos adecuado afirmar que "Librarians still need to be accepted and trusted by users, especially by academic staff, many of whom make greater use of colleagues and informal contacts to obtain information." (Jordan, 1998, 99). Badke (2005) refiere que los profesores no respetan a los papeles de los bibliotecarios y que éstos ven a los profesores como "...arrogantly ignorant of the functioning of the library, its personnel and its tools." (p. 65). Peacock (2001) reafirma la idea de la necesidad de colaboración entre los dos grupos y va más allá pues entiende que el establecimiento de acuerdos dinámicos en los dominios de la docencia y del

³¹⁸ Por ejemplo, en Estados Unidos de América los bibliotecarios y los profesores están colaborando, en la última década, en desarrollos educativos a través de iniciativas de ámbito nacional como el Programa para las Nuevas Comunidades de Aprendizaje, de la CNI (Coalition for Networked Information), la Iniciativa Nacional sobre Infraestructura de Aprendizaje, de EDUCOM y el Grupo de Discusión sobre Alianzas para las Nuevas Directrices en Enseñanza/Aprendizaje, de la ACRL (Association of College and Research Libraries). Además de estas iniciativas, hay otros ejemplos de asociación entre bibliotecarios y profesores los cuales varían en complejidad y en alcance (la *Information Arcade* de la Universidad de Iowa, el *Learning Commons* de la California Polytechnic State University, el *Outreach Program* de la Universidad de Louisville, el *Programa de desarrollo de nuevos instrumentos para potenciar el aprendizaje* de la John Hopkins University, entre otros).

aprendizaje implica que sean anuladas las barreras existentes entre bibliotecarios y profesores. Sin embargo, el éxito de las acciones de formación de usuarios y el impacto de los recursos electrónicos de información han contribuido para el reconocimiento, de la parte de muchos profesores, del papel de formador del bibliotecario (Farber, 1999b; Hardesty, 1999, 175).

Características como el conocimiento global y la atención a los usuarios son ampliamente reconocidos como muy importantes y muy valorados por los usuarios. Pero también es cierto que los autores hacen referencia al rol de servicio (*servant role*) del bibliotecario lo cual disminuye la importancia y relevancia de su trabajo a los ojos de los profesores.³¹⁹ Frecuentemente se constata la existencia de un conflicto entre bibliotecarios y profesores. Marchant (1969) afirma que el apareamiento de la biblioteconomía moderna ha constituido el primer conflicto importante entre los dos grupos en la medida que las bibliotecas universitarias de los siglos XVIII y XIX eran sobretodo destinadas a los profesores lo que ha cambiado a partir del momento en que las bibliotecas han atraído la atención de los estudiantes. De la parte de los profesores, este hecho, traducido en el acceso de los estudiantes a los libros, ha sido entendido como una amenaza a su poder sobre los estudiantes y sobre su comportamiento de aprendizaje "...and they resent and resist anything which appears to diminish that control or compete for it. The book is a potential source of competition because the professor knows that the student can substitute the book for the professor as teacher." (p. 2886-2887). Por otro lado, para muchos profesores la biblioteca existe esencialmente para apoyar sus proyectos de investigación motivo por el cual manifiestan alguna dificultad en aceptar normas y pautas relativas a la utilización de los recursos de información disponibles en ella y que los impiden utilizarlos como si fueran suyos. También se producen situaciones de conflicto que resultan de diferencias en las personalidades y en los roles de ambos. Además, los profesores "...are humiliated to have to ask for help from the lower-status librarian." (Marchant, 1969, 2887). Otros autores afirman que los profesores, reconocen la necesidad de los estudiantes a utilizar, de forma más provechosa los recursos de información, pero entienden que esa es su responsabilidad atribuyendo a los bibliotecarios un papel de utilidad pero subordinado (Farber, 1999a, 230).

³¹⁹ Hutchins (2005) describe a la perfección esta idea "Although faculty view librarians as professionals, they are frequently seen more as persons engaged in a helpful service role rather than as academic equals" añadiendo que es importante comprender las diferencias que existen entre los dos grupos profesionales. (p. 16).

Chu (1997) destaca que la cooperación entre los bibliotecarios y los profesores "...concerns their working relationship in a loosely coupled environment where the various units exist under an umbrella agency but each act and are recognizable as quasi-autonomous units." (p. 17). Para este autor, la ausencia de autoridad de un grupo sobre el otro es substituida por el poder que se desprende de la influencia que reside en el conocimiento especializado, en la confianza y en otros factores intangibles. Como resultado, Jenkins (2005) destaca que las relaciones entre los profesores y bibliotecarios son normalmente referidas como "...adversarial and antagonistic" debido a la existencia de algo de distinto entre los valores y las creencias de ambos los colectivos (p. xiv).

Sin embargo, al final y como resultado del trabajo colaborativo, profesores, bibliotecarios y estudiantes formarán una comunidad en la que todos se enriquecen mutuamente aprendiendo en conjunto. En consecuencia, entendemos que los bibliotecarios deben desarrollar un papel más dinámico y activo, en la misión educativa de las Universidades. En este sentido se expresan autores como Hardesty (1995)³²⁰, Winner (1998) Farber (1999b) y también Breivik (1989) para quien la ausencia de reconocimiento por parte de los profesores en cuanto al papel de las bibliotecas en las reformas educativas debe resolverse por los bibliotecarios a través de "... a more aggressive leadership role and to become more knowledgeable about education matters and be comitted to education as much to librarianship." (p. 14).

2. Percepciones de los profesores sobre los bibliotecarios a través de la literatura (de los estudios empíricos)

Varios estudios (Davis y Bentley, 1979; Cook, 1981; Budd y Coutant, 1981; Divay, Ducas y Michaud-Oystryk, 1987; Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989; Ivey, 1994; Dilmore, 1996; Byron, 1997; Feldman e Sciammarella, 2000; Ducas y Michaud-Oystryk, 2003; Manuel, Molloy y Beck, 2003; Christiansen, Stompler y Thaxton, 2004; McGuinness, 2005, 2006; RIN y CURL, 2007)³²¹ se han llevado a cabo con el objetivo de clarificar las percepciones de los profesores de la enseñanza superior sobre las bibliotecas, sus servicios y actividades así como sobre sus bibliotecarios.

³²⁰ Para este autor los bibliotecarios deben continuar desarrollando acciones que antes ya han desarrollado expandiendo su ámbito de forma que los profesores participen más y que las bibliotecas puedan cumplir sus objetivos educativos (Hardesty, 1995, 362).

³²¹ Estos estudios están mencionados a modo de síntesis, en el Capítulo I de esta Tesis y en una tabla con una síntesis de esos estudios en el anexo 1.

El énfasis de esos estudios se ha centrado en dos dimensiones: "relationships with faculty and faculty rank/status." En nuestra investigación, nos interesa la primera dimensión motivo por el cual no abordaremos la segunda³²². En síntesis, "The relationship between academic librarians and teaching faculty has been variously described as appreciative, one of eternal enemies, one of harmony and good will, and one of disparate visions and inadequate communications. Faculty do not universally agree that academic librarians are their equals academically or that they should have faculty rank/status." (Church, 2002, 21).

Muchos investigadores han estudiado las necesidades de los usuarios y sus opiniones sobre las bibliotecas y sus servicios. Otros han explorado el papel de la biblioteca en la institución de enseñanza superior para determinar las percepciones de los profesores sobre el *status* de los bibliotecarios y la calidad de servicio (Cook, 1981). Para otros el objeto de estudio han sido las percepciones de los profesores sobre el valor de los servicios de la biblioteca en la Universidad (Ivey, 1990). Otra línea de investigación ha consistido en determinar la existencia de una interacción

³²² Sobre el tema del *status* de los bibliotecarios en las Universidades existe abundante literatura puesto que en muchas Universidades de Estados Unidos de América, de Canadá y de Australia, los bibliotecarios tienen el mismo *status* que los profesores, esto es, *faculty status*, entendido como "Official recognition by a college or university that the librarians in its employ are considered members of the faculty, with ranks, titles, rights, and benefits equivalent to those of teaching faculty, including tenure [the guarantee of permanent employment, granted by an academic institution to a faculty member for satisfactory performance upon completion of a specified number of years of service] promotion, and the right to participate in governance." (Reitz, 199?). Para profundizar sobre este tema consultar Hoggan (2003), Hill (2005), Gregory y Chambers (2005), entre otros autores. La ACRL elaboró y publicó en 1971, los *Standards for faculty status for college and university librarians*, que revisó en 1992, 2001 y 2007 para que fuera formalmente reconocida la importancia del *faculty status* para los bibliotecarios universitarios impulsando a los centros de educación superior a adoptarlos. Estos standards presentan nueve condiciones para su atribución: "Librarians perform professional responsibilities, have an academic form of governance for the library faculty, have equal representation in all college or university governance, receive compensation comparable to that of other faculty, are covered by tenure policies, are promoted in rank based on a peer review system, are eligible for sabbatical and other leaves, have access to research and professional development funds and have the same academic freedom protections as other faculty." (ACRL, 2007b). Otras Universidades atribuyen *academic status* a los bibliotecarios, esto es, "...librarians in its employ are considered members of the teaching or research staff but are not entitled to ranks, titles, rights and benefits equivalent to those of faculty." (Reitz, 199?). La ACRL también elaboró y publicó las *Guidelines for academic status for college and university librarians* en 2002 que revisó en 2007. El objetivo de estos Guidelines es "... to ensure that their rights, privileges and responsibilities reflect their integral role in the mission of their institutions." (ACRL, 2007c). De acuerdo con Taylor (2005) "Most librarians at Canadian universities and colleges have faculty or academic status (...). Recent surveys of librarians in Canadian universities show that over 88 percent have either academic or faculty status compared to approximately 75 percent in the U.S." (p. 146). Importa destacar que en Canadá, el *faculty status* valoriza más las responsabilidades de la función (*job responsibilities*) que la investigación y la docencia, como es el caso del *faculty status* en las Universidades y Colleges de los Estados Unidos (Taylor, 2005, 146).

entre los profesores y la biblioteca y el *status* de los bibliotecarios así como la importancia percibida sobre la biblioteca (Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989).

El estudio de Davis y Bentley (1979) resultó de una encuesta enviada, en marzo de 1977, a los profesores de tres instituciones de Enseñanza Superior localizadas en Worcester (Massachussets): Clark University, el College of the Holly Cross y el Worcester Polytechnic Institute (WPI)³²³. Para la muestra se consideraron todos los profesores de las tres instituciones, haciendo un total de 474. Debido a la relativa homogeneidad de la población, se seleccionó en cada institución, una muestra aleatoria del 25% de profesores a tiempo completo (en un total de 121). La tasa de respuesta fue del 66% en la Clark University (25 respuestas en 38 cuestionarios enviados), 68% en el WPI (30 respuestas en 44 cuestionarios enviados) y 82% en el College of the Holy Cross (32 respuestas en 39 cuestionarios enviados).

El objetivo del estudio era el de hacer una exploración estadística de las relaciones entre variables seleccionadas sobre las percepciones de los profesores relativas a su biblioteca. Las cuestiones planteadas eran: "How does institutional affiliation, subject area, academia rank, or length of time at an institution affect faculty members' attitudes toward their library? And, based upon those findings, what can academic librarians do to facilitate library use by the faculty?" (Davis y Bentley, 1979, 527). La encuesta estaba estructurada en tres partes: caracterización, utilización de la biblioteca y evaluación de la misma.

Las respuestas dieron como resultado la verificación de la importancia de cuatro características de los profesores con relación a su utilización de, sus percepciones sobre y actitudes para con sus bibliotecas. Las características (variables independientes) de los profesores eran: la filiación institucional, el área de enseñanza, la posición académica y la antigüedad en la institución. Las variables dependientes fueron las respuestas de los profesores a 23 cuestiones en varios dominios.

Las conclusiones fueron las siguientes: en primer lugar, para la gran mayoría de las cuestiones relativas a la satisfacción o adecuación de la colección, políticas y *staff* de la biblioteca no existen diferencias considerables entre los profesores por institución, área, posición académica o antigüedad en la institución. En segundo lugar, "...significant differences by subject, fields, rank, and length of time at the

³²³ "Clark is a liberal arts school with a historically strong graduate program; Holly Cross is basically an undergraduate liberal arts institution; WPI is predominantly an undergraduate science and engineering college." (Davis y Bentley, 1979, 527).

institution were found in expected satisfaction rate for a known item search.” (Davis y Bentley, 1979, 530). Por otro lado, el hecho de que los profesores de las Ciencias presenten la tasa más elevada de satisfacción de las expectativas puede ser un reflejo de la naturaleza más compacta de la literatura científica, comparada con la de las Humanidades y Ciencias Sociales. En tercer lugar, existe una relación entre la antigüedad en la institución y la satisfacción de los profesores: los menos satisfechos son aquellos cuya antigüedad en la institución es más corta. Ésto puede explicarse por las siguientes razones: “newer faculty are less familiar with the library and its services, they may use the library more, they may come from institutions with stronger libraries, etc.” (Davis y Bentley, 1979, 531).

Existe, igualmente, una relación entre la satisfacción de los profesores y la importancia que atribuyen al apoyo del personal de la biblioteca a sus actividades: los menos satisfechos son los que atribuyen menos importancia al apoyo del personal de la biblioteca. Por este motivo, las autoras sugieren “...that librarians should focus upon new faculty members as a target for concentrated public relations and public service efforts.” (Davis y Bentley, 1997, 531). De igual modo, se recomienda que los bibliotecarios actúen de forma que atraigan la atención de los profesores hacia la biblioteca y sus recursos: realización de *workshops* para los profesores, asistencia a reuniones de Departamento, utilización de medios de comunicación escrita, participación en las clases. Las autoras igualmente insisten en el fortalecimiento de las relaciones entre los bibliotecarios y los profesores como “...a by-product of any of the techniques mentioned above.” (Davis y Bentley, 1979, 531).

A partir del inicio de los años 80, los bibliotecarios universitarios han mostrado un interés creciente sobre las percepciones de los profesores sobre su papel en la Universidad y han realizado varios estudios para obtener información sobre este tema.

Debido a la inexistencia de información sobre las percepciones de los profesores en relación a la atribución del *status* del profesor (*faculty status*) para los bibliotecarios universitarios, Cook (1981) decidió realizar un estudio en la Southern Illinois University Canbondale (SIU-C)³²⁴ para determinar esta percepción. Se envió una encuesta a una muestra aleatoria de 50% de los profesores a tiempo completo. Se enviaron 507 cuestionarios y se recibieron 386 respuestas,

³²⁴ “SIU-C is a comprehensive state-supported university with 22,000 students enrolled.” (Cook, 1981, 215).

provenientes de diez unidades académicas diferentes de las cuales se pudieron utilizar 384 cuestionarios (75,7%).

El 63% de los profesores que respondieron utilizan la biblioteca una o más veces por semana; el mismo porcentaje considera la colección indispensable para sus actividades de enseñanza y de investigación (para el 75% es muy importante o indispensable). Los demás necesitan, según la autora, asistir a *workshops*, organizados por la biblioteca para presentarles sus recursos y servicios. También considera que los bibliotecarios deben presentar esos servicios a los estudiantes dentro del aula.

En cuanto a los cuestionados sobre si los bibliotecarios deben tener el mismo status del profesorado, 201 (57%) respondieron afirmativamente y 148 (43%) negativamente de los cuales "... 58 percent indicated it was due to insufficient teaching; 40 percent indicated it was due to insufficient research and publishing; 13 per cent indicated it was due to insufficient service; and 27 percent indicated it was due to insufficient education." (Cook, 1981, 220).

Una de las conclusiones de la investigación es que los profesores "... are also confused as to how much instruction of students is done on a one-to-one basis in the library. Many faculty members indicated that they had no way of knowing how much individual instruction was given on how to use the library resources when librarians assisted students in finding information." (Cook, 1981, 221). Igualmente, los profesores necesitan conocer las bibliografías temáticas y otros materiales que los bibliotecarios preparan para los estudiantes con el mismo objetivo que ellos los preparan. "Both are indirect forms of teaching, which are difficult to measure." (Cook, 1981, 221). Preguntados sobre si los bibliotecarios deberían realizar investigación, los profesores están de acuerdo con esa posibilidad siempre que incida en temas del dominio de las bibliotecas. Igualmente están de acuerdo en que se les conceda tiempo para que lo puedan hacer, así como que se les atribuya el mismo status. De las tres responsabilidades – enseñar, investigar y apoyar (servicio) a los estudiantes y a los profesores – la mayoría de los profesores apunta la función de apoyo (servicio) como la más importante para los bibliotecarios. La participación de éstos en actividades de investigación puede, para muchos profesores, traducirse en una disminución en la prestación de servicios. En síntesis, el estudio de Cook (1981) considera que "...the perceptions indicated that librarians are contributing members of the university, they help in teaching, they should be conducting research and they should be given faculty rank and status for their efforts." (p. 221).

Budd y Coutant (1981) realizaron una encuesta por cuestionario para determinar las mismas cuestiones. La encuesta tuvo lugar en la Southeastern Louisiana University (SLU)³²⁵. El cuestionario se construyó partiendo del aplicado por Cook (1981) en la Southern Illinois University Carbondale (SIU-C). Todos los profesores lo recibieron, en total 292, considerándose válidos 264. Hubo 137 respuestas (51,9%), menos que los 75,7% alcanzados en la SIU-C, de las cuales el 55% declaran utilizar la biblioteca una vez o más por semana, mientras que el 45% declaran utilizarla una vez o menos por mes. Según estos autores la cuestión de la frecuencia de utilización es relevante pues está relacionada con las respuestas dadas a otras cuestiones del cuestionario. La importancia de la colección de la biblioteca es más elevada para los profesores de los dominios de las Humanidades y Educación que para los de la Gestión, Ciencias y Tecnología. En la SLU, 78% de los que respondieron consideran la colección muy importante o indispensable para las actividades de enseñanza y de investigación, mientras que en la SIU-C la tasa era de 80%. El apoyo de los bibliotecarios se considera muy importante o indispensable por el 65% de los profesores que han respondido. En cuanto a la contribución de los bibliotecarios para la formación de los estudiantes, los profesores de los dominios de las Humanidades y de la Educación lo consideran más importante que los profesores de las Ciencias y Tecnologías.

Sobre la cuestión de la investigación, el 35% están de acuerdo en que los bibliotecarios puedan realizar investigación pero únicamente en tópicos prácticos relacionados con la mejora de los servicios y de las colecciones. Los bibliotecarios son considerados como profesionales por la mayoría de los profesores, el 70% considera que deberían tener el mismo *status* del profesor (esta tasa es más elevada que la obtenida en el SIU-C, la cual era de 57%). Los profesores que consideran que los bibliotecarios no deberían tener *status* de profesor, consideran, por otro lado, que deberían tener los mismos salarios, mientras que otros proponen una progresión profesional con títulos semejantes a los de los profesores (*assistant librarian, associate librarian, etc*). De los que no están de acuerdo con la atribución del *status* de profesor, 74% lo justifican por una contribución insuficiente a la enseñanza. Otros, alegan una contribución insuficiente a la investigación así como insuficiente formación.

Los autores han establecido una relación entre la frecuencia de utilización de la biblioteca y la concordancia de los profesores para la atribución del *status* del

³²⁵ "SLU, located in Hammond, Louisiana, is an institution comprised primarily of undergraduate students, although eight graduate programs exist." (Budd y Coutant, 1981, 3).

profesor a los bibliotecarios. Del mismo modo, han establecido una relación entre esa frecuencia y la importancia atribuida a la colección. Concluyen que cuestionarios como los realizados en la SLU y, anteriormente en la SIU-C, son instrumentos muy útiles que los bibliotecarios deben utilizar para saber cuales son las percepciones de los profesores. "The results of this survey can imply areas in which service can be improved and areas in which relations with the faculty can be bettered. (...) The librarians at SLU agree with those at SIU-C that replication of this study can be very useful." (Budd y Coutant, 1981, 23-24).

Cook (1981) había ya considerado que "...comparative studies would lead to a broader knowledge of faculty attitudes towards librarians as members of the faculty." (Cook, 1981, 221).

Divay, Ducas y Michaud-Oystryk (1987) parten de los estudios realizados por Cook (1981) y Budd y Coutant (1981) y de las sugerencias de Cook (1981) para llegar a las mismas conclusiones de otros estudios en diferentes instituciones.

En 1985, se realizó una investigación en la University of Manitoba, una de las mayores Universidades de Canadá. La encuesta se diseñó con los siguientes objetivos: "... to determine the extent and nature of faculty-librarian interaction; to discover the faculty members' perceptions of librarians at the University of Manitoba." (Divay, Ducas y Michaud-Oystryk, 1987, 28). A continuación, se envió por mail a la totalidad de los profesores a tiempo completo con un total de 1095 cuestionarios. El número final de respuestas que se pudieron utilizar fue de 633, correspondiendo a una tasa de 59%. Los datos se trataron de acuerdo con cinco áreas principales que presentaron las siguientes tasas de respuesta: Humanidades y Ciencias Sociales (35%), Ciencias Puras y Aplicadas (30%), Ciencias de la Salud (15%), Educación (12%), Artes (8%).

Se analizaron los siguientes aspectos: "...type of faculty-librarian contact (inside and outside of the library setting); perceived usefulness of librarians; perceived importance of librarians' academic subject background; perceived status of librarians at the university." (Divay, Ducas y Michaud-Oystryk, 1987, 28).

Las conclusiones del estudio apuntan a una percepción mayoritaria del papel de servicio (apoyo) de los bibliotecarios. También "The results confirmed a relatively high rate of interaction between faculty and librarians, a positive outlook on the usefulness of librarians, and the value of their present and future subject expertise." (Divay, Ducas y Michaud-Oystryk, 1987, 34). Sin embargo, a pesar de este hecho, no se atribuye importancia al papel desarrollado en el proceso educativo. La función de servicio (apoyo) queda reforzada por la clasificación de los bibliotecarios como profesionales y no como académicos.

Este estudio concluye que "... faculty in all disciplines are often not aware of what the librarians actually do and what specific benefits could be derived from the various services offered. There exists widespread confusion as to who among the library personnel are actually the professionally trained and educated colleagues." (Divay, Ducas y Michaud-Oystryk, 1987, 34). Consideran que este aspecto revela la falta de información que los profesores tienen sobre la formación y las competencias que los bibliotecarios poseen y, como tal, "...they cannot be expected to appreciate the librarians' contribution as fully as would be desirable." (Divay, Ducas y Michaud-Oystryk, 1987, 34).

Las recomendaciones de Davis y Bentley (1979), Cook (1981), Budd y Coutant (1981) y de estas autoras se centran en que los bibliotecarios deben realizar un esfuerzo para informar a los profesores acerca de su potencial. Del mismo modo, los profesores deben estar seguros de que la conducta de los bibliotecarios está dirigida a responder a sus necesidades de información al mismo tiempo que tienen la responsabilidad de trabajar para ayudar a concretizar los objetivos a largo plazo de la Universidad. En este sentido, recomiendan un estrechamiento de la comunicación con los profesores, porque "More awareness would promote a deeper understanding of what faculty and librarians can achieve together in their efforts to provide high-quality education at the undergraduate and graduate levels. Increased interaction through consultation, committees, and workshops might well result in a different perception of the librarian's research, teaching, and management responsibilities." (Divay, Ducas, Michaud-Oystryk, 1987, 34).

Este trabajo evidencia que la actividad de los bibliotecarios en la investigación, en la enseñanza y en la gestión, representa papeles poco importantes en las percepciones de los profesores. Se destaca el papel de servicio (apoyo) motivo por el cual, según los autores "...librarians must take an active role in promoting their image through sound research, formal teaching, and effective management. This will improve librarian's chances to become fully accepted by their faculty peers." (Divay, Ducas y Michaud-Oystryk, 1987, 35).

Oberg, Schleiter y Van Houten (1989) parten de la ambigüedad³²⁶ y de la invisibilidad del papel del bibliotecario para determinar las percepciones que de

³²⁶ Para estos autores, la ambigüedad en el papel del bibliotecario proviene del hecho de, por un lado "...they perform administrative functions in a largely hierarchical organization, an occupation that aligns them in the eyes of some observers with deans, provosts, and other administrators." Por otro lado "...librarians devote an increasingly high proportion of their time to community service, research, and teaching and often organize themselves in a collegial manner. They tend to identify

ellos tienen los profesores. Para estos autores, "...how librarians are viewed by this primary user group influences not only their status, but also their relative degree of isolation from the centers of campus power, how well the library is funded, and how intensively and successfully its resources are exploited." (Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989, 216).

Refieren los estudios realizados por Cook (1981), Budd y Coutant (1981) y Divay, Ducas y Michaud-Oystryk (1987) reafirmando la necesidad de estudios con las mismas características porque los bibliotecarios tienen la responsabilidad "...to reexamine continuously the tenets of their field." (Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989, 216).

El estudio se llevó a cabo en Albion College (Michigan)³²⁷. El cuestionario se envió a la totalidad de los profesores a tiempo completo (109). Se recibieron 85 cuestionarios (80%). Los datos fueron, primeramente, analizados con relación al dominio científico de los profesores y a su posición académica.

Una de las conclusiones de este estudio es que las percepciones que los profesores tienen de los bibliotecarios están influidas por la naturaleza y por la frecuencia de los contactos que mantienen con ellos. Los profesores que utilizan la biblioteca con más frecuencia son los que mantienen más contactos con los bibliotecarios. En este sentido, y en la misma línea del estudio de Budd y Coutant (1981) "...the greater their contact with librarians, the more likely teaching faculty are to accept them as equals." (Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989, 224). Aquellos que no están de acuerdo con la atribución del status del profesor a los bibliotecarios apuntan los mismos motivos que habían sido apuntados por los profesores en el estudio de Budd y Coutant (1981), a saber, insuficiente actividad de enseñanza y de investigación, seguida por una formación inadecuada.

Del mismo modo que el estudio de Divay, Ducas y Michaud-Oystryk (1987) situaba la mayor frecuencia de contactos entre los profesores y los bibliotecarios en el apoyo de referencia (90%), lo mismo sucede en este estudio (86%). Interesante es verificar que los profesores que hacen una investigación orientada a la publicación revelan un nivel de contacto con los bibliotecarios más elevado (88%) que los demás profesores, que hacen investigación orientada a la enseñanza (65%).

Los profesores ven a los bibliotecarios como profesionales que garantizan un amplio conjunto de servicios muy valorados pero no los consideran centrales para

with the faculty, although they are not usually members of traditional academic departments..." (Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989, 215).

³²⁷ "Albion College, a small, selective liberal arts college in Michigan." (Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989, 215).

las misiones de enseñanza y de investigación de la institución. Estos autores, defienden que, para cambiar estas percepciones "...librarians will need to communicate a clearer image of who they are and what it is they do. Otherwise, they perpetuate their isolation from institutional decision-making councils, ensure the continued underutilization of their abilities and knowledge, impoverish both client-librarian and client-collection contacts, and hinder their own efforts to become more involved in undergraduate education." (Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989, 225).

En este estudio también se afirma que una de las dificultades más importantes a que los bibliotecarios se enfrentan para clarificar su imagen es la ausencia de consenso en la profesión acerca de lo que este colectivo debe hacer. Se trata de un problema de identidad profesional. También los estereotipos que caracterizan a los bibliotecarios como *gatekeepers* y las bibliotecas como almacenes de libros constituyen barreras que deben superarse. Los resultados muestran que los usuarios de las bibliotecas centran su atención en las actividades más visibles. Este estudio refuerza la idea de que los cambios por los que han pasado las bibliotecas universitarias han obligado a los bibliotecarios a desempeñar nuevos papeles sin que se les haya comunicado de forma clara a los usuarios y, entre ellos, a los profesores. Así, "Today, academic librarians may administer gatekeeper functions, but they no longer perform them. What they do in fact (...) is intellectual and abstract and central to the process of scholarly communication." (Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989, 225).

En 1990, Ivey (1994) realizó una encuesta en la Memphis State University (MSU)³²⁸. En este estudio, el autor considera que "Academic librarians show increasing concern over how they are perceived by their faculty colleagues." (Ivey, 1994, 69). Igualmente, considera los estudios anteriormente realizados (Cook, 1981; Budd y Coutant, 1981; Divay, Ducas y Michaud-Oystryk, 1987; y Oberg, Schleiter y Van Houten, 1989) sintetizando las contribuciones de cada uno.

La encuesta utilizada incluye cuestiones de las ya realizadas por los autores de los estudios antes mencionados y también cuestiones destinadas a evaluar los servicios de la biblioteca comparados con los de otras. La encuesta se envió, en 1990, a la totalidad de los 880 profesores a tiempo completo. Se recibieron 395

³²⁸ "Memphis State University was founded in 1912 as a teachers' training college. (...) serve approximately 20,578 students and 880 full-time teaching faculty members (...). Since 1970, librarians at Memphis State have had faculty rank and are tenured or tenure-track." (Ivey, 1994, 71).

respuestas, de las cuales fueron válidas 393, lo que corresponde a una tasa de respuesta de 45%.

El 47% de las respuestas consideran a los bibliotecarios importantes o muy importantes en la prestación de información sobre cambios en la biblioteca. Únicamente el 24% los consideran importantes o muy importantes en la prestación de información sobre nuevas publicaciones en su área de enseñanza/investigación. El 50% consideran a los bibliotecarios importantes o muy importantes en el apoyo a las actividades de enseñanza de los profesores. Estos porcentajes son menos favorables que los presentados por Albion College (respectivamente 93%, 76% y 74%) y por la University of Manitoba (respectivamente 62%, 38% y 50%).

En este cuestionario se distinguen los profesores que hacen investigación esencialmente orientada a la enseñanza, de los profesores que la hacen orientada a la publicación. Mientras el 79% de los primeros, los bibliotecarios son importantes o muy importantes en la prestación de información sobre nuevas publicaciones en su dominio de enseñanza/investigación, sólo para el 30% de los segundos los bibliotecarios son importantes o muy importantes. En cuanto a las actividades de enseñanza, el 53% de los profesores que hacen investigación orientada a la enseñanza los consideran importantes o muy importantes, mientras el 50% que hacen investigación orientada a la publicación los consideran importantes o muy importantes.

El 44% de los profesores que han respondido a la encuesta afirman dirigir al estudiante al bibliotecario diariamente o varias veces al mes. El 33% lo hacen una vez al mes o varias veces al año y 17% nunca lo hacen. En University of Manitoba los porcentajes eran, respectivamente, 30%, 42% y 20%.

Sobre la contribución de los bibliotecarios para la formación académica de los estudiantes, el 62% de los profesores consideran que aquellos tienen alguna o considerable repercusión en esa formación, porcentaje idéntico al de la University of Manitoba del 63%. De estos, 38% consideran que los bibliotecarios están involucrados y el 23% que tienen una repercusión considerable, porcentajes idénticos a los de la University of Manitoba, respectivamente 42% y 21%. Para Ivey (1994) "This reflects either low expectations of librarians by teaching faculty or a misunderstanding of their abilities and responsibilities ..." (p. 74).

Sobre el orden de prioridad de los diversos papeles (apoyo, investigación, enseñanza, gestión y administración) el 57% consideran prioritario el papel de servicio (apoyo) a la Universidad, seguido de la investigación (40%), de la enseñanza (16%), de la gestión (15%) y de la administración (8%). Comparativamente, en la University of Illinois, Carbondale, el 85% consideran

prioritario el papel de servicio (apoyo) a la Universidad, seguido de la investigación (8%), de la enseñanza (5%) y de organización y gestión de la biblioteca (2%).

La mayor frecuencia de contactos entre los bibliotecarios y los profesores se produce en el apoyo de referencia (89%), seguido por la búsqueda de recursos de información electrónicos (60%), por la gestión y desarrollo de las colecciones (41%), por la formación de usuarios (24%) y por los asuntos de política de la biblioteca (10%).

Para este autor, si los profesores tienen pocos contactos con los bibliotecarios "...one may ask how they can understand and appreciate librarians' contributions to the academic community." (Ivey, 1994, 81). También refuerza la idea de la necesidad de que los bibliotecarios desarrollen acciones de marketing sobre sus competencias considerando que "Only when they make the invisible visible will academic librarians be regarded as peers by their teaching-faculty colleagues." (Ivey, 1994, 81).³²⁹

En 1996, Dilmore entendiendo que eran limitados los estudios realizados con el objetivo de explorar la comunicación entre bibliotecarios y profesores y la posible relación entre la comunicación y las percepciones de estos sobre los servicios de la biblioteca y su utilización, desarrolló un estudio en nueve colleges de New England con dos objetivos:

- "... to determine whether interaction was taking place between academic libraries and the faculty and how the interaction was occurring." (Dilmore, 1996, 275).
- "... to explore possible relationships between librarians/faculty interaction and faculty perceptions of – and use of – library services." (Dilmore, 1996, 275).

Una de las críticas de Dilmore a los autores que antes habían estudiado el papel de la comunicación en las bibliotecas es que o se habían limitado a estudiar la comunicación desde dentro de la biblioteca o, cuando estudiaron la comunicación externa se limitaron a la publicitación de servicios y otros asuntos de relaciones públicas (p. 276).

En este sentido examinó la cantidad de actividades de contacto (*outreach*) entre bibliotecarios y profesores solicitando a éstos mantener un registro (diario) de los contactos con los profesores durante dos semanas de trabajo. Cada bibliotecario recibió diez copias de una lista con los nombres de todos los profesores en cada

³²⁹ Esta idea la refuerza Hutchins (2005) cuando afirma "Working with faculty can be challenging because the areas of expertise that librarians bring to this partnership are often misunderstood if not invisible." (p. 13-14).

escuela. Además, Dilmore envió a cada uno un cuestionario así como a los profesores seleccionados. Los cuestionarios, para bibliotecarios y para profesores, eran distintos pero con cuestiones comunes sobre actividades de contacto. Dilmore (1996) comparó los resultados de ambas para determinar en qué medida las percepciones de los bibliotecarios sobre sus actividades de contacto coincidían con las de los profesores (p. 277).

El muestreo de profesores fue de 50 a 65 en cada una de las escuelas participantes. Se enviaron 511 cuestionarios (de un total de 1397 profesores), de los cuales se recibieron 239, esto es, una tasa de respuesta de 47% (que ha variado entre los 34% y los 63% entre escuelas). Los registros de los bibliotecarios constatan contactos con 599 profesores (esto es, con 43% de los 1397 profesores). De los 59 cuestionarios enviados a los bibliotecarios, se recibieron 50 (un porcentaje de respuesta de 85%).

Cuando comparamos los cuestionarios, los bibliotecarios atribuyen puntuaciones más bajas a las actividades de contacto desarrolladas que los profesores, con excepción de aquellas "... that are most directly associated with the actual delivery of library services. These areas were: serving as experts by providing advice to students and faculty about how to use information resources and by providing formal instruction in the use of the library." (Dilmore, 1996, 279).

Los resultados obtenidos permiten establecer una correlación positiva entre la frecuencia de los contactos entre bibliotecarios y profesores y la percepción de los profesores sobre los servicios de la biblioteca. Estos resultados complementan los del estudio de Oberg, Schleiter y Van Houten (1989) en que "... the greater the faculty contact with the library the higher the rank given the librarians." (p. 225).

Los resultados del estudio de Dilmore (1996) también refuerzan los del estudio de Ivey (1994) de que los profesores que son usuarios frecuentes de la biblioteca son los que más sugieren el contacto con el bibliotecario a los estudiantes (p. 75).

Dilmore (1996) analizó los resultados de la encuesta a los profesores y concluyó que no existían diferencias por área científica (*professional studies, liberal arts, science and social sciences*) en cuanto a la percepción sobre la calidad de los servicios de la biblioteca. Sin embargo existen diferencias significativas en cuanto a la utilización de los servicios según área científica³³⁰.

³³⁰ En este sentido "... liberal arts faculty members used the library at a frequency that was significantly higher (...) than that for either professional studies faculty or science faculty

Otro resultado es la existencia de una correlación positiva entre el número de años en la institución y la percepción sobre los servicios de la biblioteca. Estos resultados confirman los del estudio de Davis y Bentley (1979) de que "... faculty members with less time at an institution are the most dissatisfied members." (p. 531). Los resultados obtenidos también indican la existencia de una correlación positiva entre la calidad de la colección y las percepciones y utilización de los servicios de la biblioteca. Uno de los resultados más interesantes del estudio fue que una de las bibliotecas más activas en acciones de contacto con los profesores recibió la puntuación más alta en cuanto a las percepciones de los profesores sobre los servicios. Por otro lado, los servicios de las bibliotecas son más valorados en aquellas en que se ha registrado una mayor frecuencia de contactos entre los bibliotecarios y los profesores (Dilmore, 1996, 283). En esta línea de pensamiento es posible afirmar que la existencia de una política de comunicación es determinante para una percepción favorable de los profesores en cuanto a la biblioteca, sus servicios y a los bibliotecarios.

Este asunto continuó de actualidad y, en 1996, en el College of Arts and Sciences de la University of North Texas (UNT) se formaron dos grupos de discusión (*focus groups*) "...to explore faculty perceptions of the Libraries' value to teaching and research and to learn more about what would allow faculty to make greater use of the UNT Libraries." (Byron, 1997, 3).

Los profesores fueron clasificados en cuatro áreas: Humanidades, Ciencias Naturales y Físicas, Programas Profesionales y Ciencias Sociales, y fueron seleccionados de acuerdo a ellas, en grupos de ocho por grupo de discusión.

La opción por la metodología de grupo de discusión se debe al hecho de "... this methodology provides a richer picture and understanding of issues than more traditional survey methods can provide alone." (Byron, 1997, 3). De las reuniones se han destacado los siguientes temas:

- Acceso a los recursos electrónicos;
- Acceso a las revistas científicas;
- El papel de la Biblioteca en el apoyo a los estudiantes.

Se subrayó la percepción favorable de los profesores sobre el papel de apoyo de las bibliotecas a la enseñanza y a la investigación así como la preocupación en el acceso a los recursos electrónicos y a las publicaciones periódicas.

Se formularon dos recomendaciones:

members. Social sciences faculty members also used the library at a frequency that was significantly higher than the frequency for science faculty members." (p. 281).

- “Strengthen the current library liaison program to keep the faculty directly informed of how to access electronic resources for their disciplines, the status of the journal collection, and the options available to access journals the Libraries do not physically carry.” (Byron, 1997, 3);
- “Continue efforts to integrate all electronic resources effectively into the campus computer network infrastructure.” (Byron, 1997, 3).

Entre febrero y marzo de 2000 tuvo lugar otra investigación, ahora en la City University of New York, que utilizó la metodología de la encuesta por cuestionario. En el origen de esta investigación estuvo presente la “...dissatisfaction in both interactions with teaching faculty and the types of sources teaching faculty asked students to use to complete assignments.” (Feldman y Sciammarella, 2000, 491). En el cumplimiento de su papel en la formación de usuarios y de prestación de información de referencia, los bibliotecarios “...felt that their professional expertise in the field of library science was underappreciated and misunderstood by the teaching faculty.” (Feldman y Sciammarella, 2000, 491).

Se desarrollaron dos cuestionarios, el primer destinado a los bibliotecarios, para confirmar si esos sentimientos eran comunes a otros, y el segundo a los profesores, para comprender mejor sus percepciones sobre los bibliotecarios y la biblioteconomía. Los cuestionarios se aplicaron a los seis Colleges de la City University of New York.³³¹

Se enviaron 425 cuestionarios a los profesores y 75 a los bibliotecarios. La tasa de respuesta de los primeros fue de 37% y de los segundos del 69%.

Los resultados de la encuesta a los bibliotecarios fueron los siguientes:

- 80% de los bibliotecarios que han respondido consideran que su estatus de no docente no es adecuado debido al hecho de que aseguran la docencia de las metodologías de investigación;
- 84% consideran que su reconocimiento como profesores sería importante para promover su estatus en la comunidad académica;
- 67% poseen un grado de máster;
- 44% han participado en proyectos de investigación sobre su área o han publicado en los últimos cinco años;
- 77% han frecuentado acciones de formación, seminarios y realizaciones congéneres en los últimos dos años;

³³¹ Los Colleges eran los siguientes: Borough of Manhattan Community College, Bronx Community College, Eugenio Maria de Hostos Community College, Kingsborough Community College, Fiorello H. La Guardia Community College and Queensborough Community College.

- 92% consideran que los profesores "...are unaware of the nature of the field of library science/information technology..." (Feldman y Sciammarella, 2000, 492-493);
- 94% acreditan "...that teaching faculty who assign research papers are unfamiliar with the use of current research tools available to their students in the library." (Feldman y Sciammarella, 2000, 493). Esta idea contrasta con los resultados de la encuesta a los profesores porque 90% declaran conocer los recursos de información disponibles en la biblioteca para sus alumnos.

Los resultados relativos a los profesores fueron los siguientes:

- 64% de los profesores que han respondido declararan no utilizar el servicio de formación de usuarios (formación bibliográfica) asegurado por la biblioteca (21% porque desconocían la existencia del servicio, 12% porque consideran que los estudiantes deben ya saber cómo buscar y escribir un texto académico, 25% porque los estudiantes deben buscar el apoyo del profesor, y 25% porque indican a los estudiantes el contacto directo con el bibliotecario);
- 63% declaran pedir a los estudiantes la realización de tareas y trabajos que implican el uso de la biblioteca y que lo hacen con el objetivo de que los estudiantes acudan a ella. Ésto es importante "...because even an assignment to locate books or an article on a particular topic can be an effective beginning to student library use, particularly for a course where a research paper is not being done." (Feldman y Sciammarella, 2000, 494);
- del 36% de profesores que declararan llevar los estudiantes a la biblioteca para clases de formación bibliográfica, 75% respondieron que la interacción verbal con los bibliotecarios es necesaria para que la clase sea productiva;
- únicamente el 35% de los profesores declararan haber asistido a sesiones de formación en recursos de información electrónicos aseguradas por la biblioteca. Para los autores, "Although they obviously could have taken courses in other locations, their own college library would be the natural place to learn how to use the resources specifically available on their campus." (Feldman y Sciammarella, 2000, 496);
- a pesar de no participar en sesiones de formación, el 69% de ellos declararan mantener contacto con los bibliotecarios en el ámbito de sus actividades de investigación o de sus estudiantes y el 82% consideran que el bibliotecario los puede ayudar a encontrar información necesaria para sus proyectos de investigación.

Es importante destacar que Feldman y Sciammarella (2000) afirman el interés común que bibliotecarios y profesores tienen en los estudiantes. También destacan el hecho de que muchos profesores acreditan la importancia de las competencias de información para sus estudiantes y que los bibliotecarios pueden ayudarlos a utilizar la biblioteca pero tienen algunas dudas sobre la posibilidad de que ellos desarrollen actividades de investigación o de enseñanza con ese objetivo.

Así mismo, destacan la ausencia de comunicación entre bibliotecarios y profesores, aspecto que tiene consecuencias en la formación de usuarios, en el trabajo de referencia y que, para ser superado, necesita que los bibliotecarios "...avoid the temptation to withdrawal (...) in isolation as if they were a beleaguered community of martyrs (...). And since library matters seem of the greatest moment to librarians, it is they who will have to take the initiative in opening lines of communication, they who must invite rather than according to their custom, avoid faculty commentary." (Carpenter, 1997, 399).

En el mismo año, en marzo de 2000, se realizó otra investigación en la University of Manitoba con el objetivo de analizar la interacción entre los profesores y los bibliotecarios y los papeles futuros para los últimos. Se investigaron cinco áreas de actuación: enseñanza/formación, servicios de información, tecnologías de información, investigación y colecciones. Esta investigación se llevó a cabo pasados 15 años de la realizada en 1985³³². En aquel momento, los profesores consideraban los bibliotecarios como profesionales con una misión de servicio (apoyo) y los papeles de investigación, enseñanza y gestión eran poco reconocidos. Para buscar la existencia de eventuales cambios en esta realidad, Ducas y Michaud-Oystryk (2003) desarrollaron una nueva investigación para descubrir:

- "... the current role that librarians are playing in collaboration with faculty;
- the impact of the librarians' contribution to the academic enterprise;
- the future roles of librarians that may enhance the librarian-faculty partnership." (p. 55).

Los autores señalan que en estos quince años se produjeron algunos cambios que afectan a los papeles y responsabilidades de los bibliotecarios de la Educación Superior: explosión de los recursos de información disponibles en diferentes formatos, transición de un entorno de información esencialmente en papel hacia otro esencialmente electrónico y abundancia de innovaciones tecnológicas. Para

³³² Divay, Gaby, Ducas, Ada M. y Michaud-Oystryk (1987).

estos autores, los bibliotecarios "...are playing – and will continue to play – a critical role in the evaluation, analysis and filtering of information." (p. 55-56).

La investigación se desarrolló a través de una encuesta por cuestionario enviado, en marzo de 2000, a los 1400 profesores a tiempo completo de la University of Manitoba. El número final de respuestas útiles fue de 734 cuestionarios (52%) con la siguiente distribución por áreas científicas: Humanidades y Ciencias Sociales (36%), Ciencias de la Salud (42%) y Ciencias Puras y Aplicadas (20%).

La primera parte del cuestionario se destinaba a determinar el nivel de interacción y de colaboración entre los profesores y los bibliotecarios en cada una de las siguientes dimensiones: enseñanza/formación, servicios de información, tecnologías de información, investigación y colecciones.

En cuanto a la primera, enseñanza/formación, el 79% de las respuestas declararon no mantener ningún tipo de contacto con los bibliotecarios. Casi la mitad consideran inadecuado pedir a un bibliotecario que garantice actividades de enseñanza en el ámbito de los cursos o que asegure actividades de formación de usuarios; 28% respondieron desconocer que los bibliotecarios desarrollaban esas actividades, reforzando la necesidad de que éstos promovieran (*marketing*) sus competencias.

Sobre este tema, se verificó una gran discrepancia por áreas científicas: 58% de los profesores de las Ciencias Puras y Aplicadas no consideran adecuado que los bibliotecarios enseñen o aseguren formación de usuarios; para las Humanidades y Ciencias Sociales el porcentaje es de 43% y para las Ciencias de la Salud es de 38%.

Respecto a los servicios de información, 88% de los profesores declararon haber solicitado ayuda a un bibliotecario para encontrar la información que necesitaban. También aquí existen variaciones según el área: 83% para la Ciencias Puras y Aplicadas y 91% para las Humanidades y Ciencias Sociales. De los 12% que declararan nunca haber solicitado el apoyo del bibliotecario, 58% declararon no necesitar apoyo, 21%, raramente visitar la biblioteca y 20%, nunca haber pensado en esa posibilidad.

En cuanto a las tecnologías de información, sólo 33% declararon haber solicitado el apoyo del bibliotecario: de ellos, 18% de los profesores pertenecían a las Ciencias Puras y Aplicadas, 35% a las Ciencias de la Salud y 39% a las Humanidades y Ciencias Sociales.

De los 67% que declararon no haber solicitado nunca el apoyo del bibliotecario en asuntos relacionados con las tecnologías de información, la

justificación más frecuente fue que desconocían que el bibliotecario los podía ayudar. Sólo 12% "... thought that librarians had insufficient ability or expertise." (Ducas y Michaud-Oystryk, 2003, 62).

Sobre recurrir a los bibliotecarios en asuntos relativos a la investigación, únicamente 7% declararon haber colaborado con un bibliotecario y aquí no se verifican diferencias entre las áreas científicas. De éstos, 65% lo han hecho a través de la búsqueda de literatura, 26% a través de la búsqueda de información y 22% como socio (*partner*) en un proyecto de investigación.

De los 93% que declararon no haber colaborado con un bibliotecario en un proyecto de investigación, más de la mitad dijeron que nunca habían pensado en esa posibilidad, 23%, respondieron que la investigación en colaboración no es parte de la cultura institucional y 20% declararon no disponer de tiempo para desarrollar investigación en colaboración con un bibliotecario. Para estos autores "...it was gratifying to note that only 17 percent thought that librarians had insufficient ability and expertise or that it was inappropriate for a librarian to be part of a research project." (Ducas y Michaud-Oystryk, 2003, 62). Los resultados por área científica revelan diferencias: el porcentaje de aquellos que declararon que nunca habían pensado en la posibilidad de colaborar con un bibliotecario es de 35% en las Ciencias Puras y Aplicadas, 50% en las Humanidades y Ciencias Sociales y 62% en las Ciencias de la Salud. Los profesores del área de las Ciencias Puras y Aplicadas justifican ese hecho por considerar que los bibliotecarios no tienen las competencias o los conocimientos necesarios y también por considerar inadecuado que se integre en un proyecto de investigación.

En cuanto al último dominio, el desarrollo de las colecciones, el 38% afirmaron haber mantenido contacto con los bibliotecarios: de estos, 23% de las Ciencias de la Salud, 45% de las Ciencias Puras y Aplicadas y 54% de las Humanidades y Ciencias Sociales.

En este estudio se procuró evaluar el impacto de las contribuciones de los bibliotecarios en los cinco dominios antes referidos. Los datos obtenidos a partir de las respuestas al cuestionario revelan un impacto muy positivo de los bibliotecarios en la investigación (96%), en los servicios de información (94%), en las tecnologías de información (91%), en las colecciones (89%) y en la enseñanza/formación (77%).

Por último, a través de un conjunto de cuestiones de ámbito general, los autores evaluaron el papel del bibliotecario en la comunidad académica y "... the faculty rated the librarian's role in the following descending order of importance: information services (84%), collections (80%), information technology (69%),

research (60%), and teaching/instruction (50%).” (Ducas y Michaud-Oystryk, 2003, 69).

Como hemos referido antes, esta investigación fue realizada en la University of Manitoba pasados quince años sobre una primera y los autores consideran que “...this recent study demonstrates that in the intervening years there appears to have been an important shift in faculty attitudes and expectations.” (Ducas y Michaud-Oystryk, 2003, 72).

En la New México State University (NMSU) Manuel, Molloy y Beck (2003) realizaron una investigación con el objetivo de determinar los aspectos que más valoran los profesores que utilizan frecuentemente los servicios de formación bibliográfica (alfabetización informacional). Seleccionaron 30 profesores para entrevistas en profundidad con el objetivo de determinar “...why they use librarian-provided instruction with their courses and what they value about it.” (p. 2). Los datos de las entrevistas se analizaron con el software para análisis de datos cualitativos *Etnograph*. Además de las entrevistas, los profesores respondieron al *Learning Organizations Practice Profile (LOPP)*, una encuesta utilizada para “...measuring people’s perceptions of organizational climate, information flow, individual and team practices and development, work processes, and performance goals.” (p. 2). La misma encuesta se envió a 100 profesores seleccionados de modo aleatorio que no utilizan la formación bibliográfica (grupo de control). La tasa de respuesta entre los primeros fue del 50% y del 30% en los segundos.

Los profesores que utilizan los servicios de formación bibliográfica de modo frecuente presentan una concordancia mayor con las siguientes afirmaciones:

“We have a vision of ourselves as an organization in which learning and purposeful change are expected; We are not afraid to share our opinions and speak our minds; We eliminate ‘we/they’ mindsets; we cooperate and collaborate whenever possible; We treat one another as adults – as people who can think for themselves and be responsible; People are interested in and care for one another (...).” (Manuel, Molloy y Beck, 2003, 5).

En resultado de las entrevistas y de la encuesta por cuestionario, los autores destacan algunos puntos sobre los cuales los bibliotecarios necesitan reflexionar para trabajar de forma más eficaz con los profesores en la promoción de las competencias informacionales junto a los estudiantes. Los agrupan en tres dominios: sentido (*meaning*) de la colaboración, valor de la formación bibliográfica y cultura de los profesores.

Sobre la primera cuestión entienden que lo que no existe y que puede ser imposible de alcanzar, son criterios que los bibliotecarios puedan utilizar, con algún grado de exactitud para identificar posibles socios colaborativos. Por otro lado "While those faculty members who express a strong sense of organizational values and objectives and who view their colleagues as sharing, caring people, emerge from this study as more likely users of LI, even heavy library users seem (...) not always to conceptualize what they are doing with librarians in LI as collaboration." (Manuel, Molloy y Beck, 2003, 6).

La importancia atribuida a la formación bibliográfica no es igual para bibliotecarios que para profesores. La razón se debe a que para muchos de ellos la formación bibliográfica es algo corto plazo, esto es, en el desarrollo de competencias que permitan realizar una tarea específica, y no a largo plazo, esto es, el desarrollo de competencias de alfabetización informacional, competencias de pensamiento crítico, capacidades para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Por último, en cuanto a la cultura de los profesores, ésta está presente en la especialización (disciplinaridad) puesto que "Faculty members must display a high level of commitment to research in their disciplines to earn the basic credentials necessary for becoming members of a faculty..." (p. 7) y puede actuar contra la colaboración en la formación bibliográfica: 1) los profesores entienden que los bibliotecarios no disponen de una especialización, motivo por el cual pueden ser considerados como miembros menos capaces en la educación superior; 2) los profesores pueden no atribuir gran importancia e interés a la enseñanza de competencias, como las de alfabetización informacional, por entender que corresponden más a formación global y no al currículo de sus disciplinas (p. 7). Otro aspecto que no es favorable a la colaboración, es el conocimiento de que las instituciones habitualmente no reconocen o recompensan la colaboración o las contribuciones para la educación/formación global.

Christiansen, Stomblor y Thaxton (2004) afirman que mientras los bibliotecarios han escrito mucho sobre sus relaciones con los profesores, este tema está casi ausente de la literatura de las ciencias sociales. Por este motivo, han decidido analizar "...how both library studies and social science treat the subject of librarian-faculty relations, highlighting major themes and methodological issues." (p. 116).

La investigación realizada en las ciencias sociales sobre los bibliotecarios y la biblioteconomía esta centrada en cuatro temas: género y sexo en la profesión de los bibliotecarios; uso de los recursos de información con el objetivo de enseñar métodos de investigación en Sociología y formación de usuarios; estatus, prestigio

y profesionalidad de los bibliotecarios; decisiones (políticas) sobre colecciones. (p. 116) Sobre los dos primeros temas se centra la mayor parte de la investigación. Para los autores "...these articles span several decades, reflecting the relatively sparse attention paid to librarianship among social scientists." (p. 117). Las relaciones entre los bibliotecarios y los profesores no constituyen tema principal de la investigación en las ciencias sociales.

Sin embargo, en los estudios de la ciencia de información, el tema ha recibido más atención analizándose las expectativas de los bibliotecarios sobre los profesores, el impacto de su cultura en la formación de usuarios (entendida como alfabetización informacional), el estatus de los bibliotecarios, entre otros asuntos.

Apuntan al estudio de Kotter (1999) como el más importante y completo en este tema destacando su afirmación de que los métodos utilizados en los estudios realizados hasta ese momento no permitían alcanzar conclusiones generalizables a todos las bibliotecas/bibliotecarios recomendando la realización de análisis más sistemáticas con el objetivo de contribuir a la mejora de las relaciones entre los dos grupos (p. 117).

Reconocen la existencia de algunas experiencias positivas de colaboración (desarrollo colaborativo de sitios en la *Web*, desarrollo curricular, integración de la alfabetización informacional en el currículo) pero destacan que los bibliotecarios apuntan las limitaciones existentes en esa colaboración, por parte de los profesores. Las encuestas realizadas a los profesores permiten concluir que: existe un nivel elevado de satisfacción con los servicios de la biblioteca, no existe un nivel elevado de colaboración, declaran estar disponibles para colaborar con los bibliotecarios pero esa voluntad no se concretiza en acción. También refieren que para los profesores, los bibliotecarios tienen un papel sobre todo de servicio y no educativo/formativo. En cuanto a los bibliotecarios, reflexionan sobre la separación entre los dos grupos y apuntan estrategias para solucionar el problema.

Para analizar el tema desde una perspectiva sociológica, Christiansen, Stompler y Thaxton (2004) realizaron un estudio en una Universidad y un *college* públicos, la Texas Tech University y el Augsburg College, que incluyó encuestas a ocho profesores, a un bibliotecario, entrevistas a tres profesores, a dos bibliotecarios, y un *focus group* con ocho profesores.

Este estudio permitió concluir que existe una desconexión asimétrica (*asymmetrical disconnection*) entre los dos grupos, y que ambos son necesarios para el funcionamiento exitoso de cualquier centro académico, sin embargo los dos grupos están separados. Este hecho es sorprendente para los autores debido a "...their potential for interaction, collaboration, and shared interests in quality

teaching and research.” (p. 117). Esa interacción debería significar que los cambios en las prácticas de un grupo implicarían cambios en las prácticas del otro. Cada uno de ellos entiende esta desconexión de modo distinto.

Los bibliotecarios conocen el trabajo de los profesores y, continuamente, intentan establecer contacto con ellos; los profesores no conocen el trabajo de los bibliotecarios y no buscan el mismo tipo de contacto. Para ellos, el papel de la biblioteca y de los bibliotecarios es organizar y facilitar el acceso a los recursos y a las colecciones. Para los bibliotecarios esta desconexión presenta algunos problemas destacándose el de la forma en cómo algunos profesores se relacionan con ellos. Además, no permite que los bibliotecarios atinjan sus objetivos de trabajo, siendo el más importante, ayudar los estudiantes.

Para los profesores, la desconexión no es un problema y “...perceives no serious problems in relations between the two groups, nor do they identify any negative consequences arising from this disconnection.” (Christiansen, Stompler y Thaxton, 2004, 118).

Para explicar esta desconexión asimétrica, los autores presentan dos dimensiones: la organizacional y el estatus. En la primera incluyen las divisiones en tiempo y físicas en la medida que, en la mayoría de los centros los profesores están situados por todo el campus, y tienen horarios de trabajo más flexibles y parte considerable del trabajo se realiza en su despacho o en su vivienda mientras los bibliotecarios están en la biblioteca y su horario de trabajo es más rígido. Además, las tecnologías de información han agravado la separación en la medida que permiten a los profesores acceder a los recursos de información sin necesitar de desplazarse a la biblioteca. En consecuencia, la separación física y temporal de ambos tiene impacto en la oportunidad “...for meaningful interaction and mutual recognition of expertise and collegial respect.” (p. 118). Refieren también la existencia de subculturas organizacionales distintas. Las bibliotecas promueven una cultura de compartición, cooperación y colaboración y, en ese sentido, “Part of what defines librarianship is ‘reaching out’ to library users (students, faculty, and others) to better serve them.” (p. 118). Sin embargo, la cultura de los profesores es más de aislamiento y propietaria y la colaboración se realiza en el ámbito de proyectos de investigación.

Para los profesores, los bibliotecarios no tienen un papel principal a desarrollar en las actividades de docencia o investigación y entienden además que las clases son un dominio suyo. Por otro lado, el poder de cada grupo en la organización es distinto en la medida que los profesores controlan a la mayoría de los órganos de la Universidad. Tienen más poder que los bibliotecarios en los

órganos que toman decisiones lo que, según los autores, puede explicarse por "...the historical development of academic hierarchies, status differences between librarians and faculty, and the ratio of faculty to librarians on any given campus." (p. 119). Una de las consecuencias es que los profesores se consideran un grupo distinto de los demás. En cuanto a los bibliotecarios, su trabajo se destina a apoyar a los profesores y a los estudiantes motivo por el cual el éxito de su trabajo se mide por la calidad de servicio para la organización y para sus clientes. Este hecho ayuda a explicar la razón por la que los contactos con los profesores son tan importantes. Por el contrario, el éxito del trabajo de los profesores se mide, en primer lugar, por la calidad y cantidad de investigación (las interacciones son con otros profesores) y de docencia (las interacciones son con otros profesores y con los estudiantes), lo que explica que no atribuyan importancia a los contactos.

En cuanto al estatus, los profesores afirman que su trabajo está enfocado a la producción y diseminación de conocimiento y que los bibliotecarios realizan tareas orientadas al servicio (*service-oriented*). En la medida en que "...contemporary society generally views service-oriented work as being of lesser importance than production, primarily due to the implicit superordinate-subordinate relations that appear inherent in service" la cultura académica refleja estas actitudes sociales. (Christiansen, Stompler y Thaxton, 2004, 119). Las consecuencias "...are deep and important, and relate to differences in work-time expectations, pay and benefits, power in college-wide policies and issues, and in terms of the social relations between faculty and everyone else on campus." (p. 120).

La feminización de la profesión también contribuye para que sea menos valorada pues, como lo han demostrado los sociólogos, las actividades que son mayoritariamente desarrolladas por mujeres son consideradas como menos importantes motivo, por el cual "To the degree that librarianship remains viewed as 'women's work' and to the degree that this work is viewed as having lesser value than traditionally 'men's work', the gender status differences between librarians and faculty are reinforced." (Christiansen Stompler y Thaxton, 2004, 120).³³³ Al final, la desconexión profesional existente entre los dos grupos resulta de cuestiones organizacionales y de diferencias de estatus debiendo continuar realizándose estudios sobre las relaciones entre ambos colectivos.

³³³ Marchant (1969) había ya señalado este tema destacando lo que denomina como *male-female syndrome*, en la medida que en su mayoría los profesores eran hombres y los bibliotecarios mujeres y los profesores atribuyen un estatus inferior a los bibliotecarios por ese motivo (p. 2887).

McGuiness (2005, 2006) desarrolló un estudio con el objetivo de determinar la alfabetización informacional en el entorno de la formación graduada en la República de Irlanda (1999-2004). Partiendo de la convicción de que la colaboración entre bibliotecarios y profesores es uno de los elementos críticos en los programas de alfabetización informacional destinados a los estudiantes de grado, el objetivo era identificar los factores internos y externos existentes en el entorno académico y que constituyen barreras a esa colaboración. La autora partió de la idea defendida por Hardesty (1995) y Badke (2005) de que las creencias, percepciones y prácticas de trabajo que caracterizan a los profesores, los impiden de desarrollar actividades en colaboración con elementos externos, incluyendo a los bibliotecarios.

El focus de este estudio fueron profesores de Sociología y de Ingeniería Civil. La conclusión fue que la colaboración entre bibliotecarios y profesores, en los términos definidos en la literatura, no existe y los bibliotecarios son considerados por los profesores como meros suministradores de servicios. La mayoría de las interacciones entre los dos grupos tiene lugar en los recursos físicos que los profesores necesitan obtener, sea para la investigación o para la docencia. Por otro lado, el 90% de los profesores declaran que entienden que los bibliotecarios desarrollan o deben desarrollar un papel de enseñanza pero ninguno de ellos los involucra directamente en sus cursos y "...there is no evidence that the two groups collaborate on anything other than the occasional classroom session or library tour." (McGuiness, 2005, 250). El papel de los bibliotecarios en las actividades de docencia no constituye una preocupación para los profesores. Para muchos de ellos, la entrevista realizada en el ámbito de la investigación fue la primera vez que han oído hablar de este tema. Entienden que la participación de los bibliotecarios en sus clases es difícil sobre todo por problemas de tiempo. Para otros, los bibliotecarios no poseen un conocimiento especializado en el tema que les permita participar en las actividades de docencia porque "While librarians are perceived as experts in their own subject area, librarianship, academics do not consider that this qualifies them to become involved in teaching subject disciplines other than their own." (McGuiness, 2005, 250). En cuanto al tipo de formación que los bibliotecarios podrían garantizar, ésta se dirige a la tradicional formación de usuarios (*bibliographic instruction*), esto es, la presentación de los recursos físicos y electrónicos de información de la biblioteca, la navegación en Internet y otros recursos en línea y, sobre todo, encontrar o localizar información. Además, los profesores entienden que "...students would somehow absorb and develop the requisite knowledge and skills through the very process of preparing a piece of

written coursework, and by applying the advice meted out by their supervisors.” (McGuiness, 2006, 577).

En este estudio, los profesores preguntados sobre quién tiene la responsabilidad principal de los estudiantes sean alfabetizados en información, a pesar de estar de acuerdo en que los bibliotecarios desarrollan un tipo de actividades de docencia muy específico, entienden que son ellos o los departamentos los que tienen el control sobre este proceso. En consecuencia “IL education is perceived as merely one of a number of imperatives facing academic staff, and participants’ responses pointed to a tendency on their part to assume that students were ‘picking it up’ in the course of their studies...” (McGuiness, 2005, 251).

En síntesis, sobre los factores internos y externos existentes en el entorno académico y que constituyen barreras a esa colaboración el primer es que los profesores acreditan que los estudiantes desarrollan las competencias de alfabetización informacional de modo gradual y intuitivo (*learning by doing*). Por otro lado, los profesores entienden que el desarrollo de la alfabetización informacional es un proceso solitario en la medida que es el interés personal del estudiante el que determina su participación. En este sentido, “On the one hand, the student is expected to identify and avail of, the existing opportunities of ILD within the curriculum. On the other, students are perceived as extrinsically motivated by the desire to simply pass a course, and to do no more than is required to achieve an acceptable result.” (McGuiness, 2006, 580). Por otro lado, el estudio ha permitido identificar una ausencia de conocimiento, por parte de los profesores, en cuanto a las cuestiones pedagógicas planteadas por el desarrollo de la alfabetización informacional.³³⁴

En septiembre de 2006, el RIN (*Research Information Network*) y el CURL (*Consortium of Research Libraries*) patrocinaron un estudio con el objetivo de conocer cómo los investigadores interactúan y perciben los servicios de las

³³⁴ Para ayudar a solucionar este problema McGuiness (2006) propone un conjunto de acciones estratégicas: la inclusión de la alfabetización informacional (ALFIN) en el listado de módulos para desarrollo profesional destinados a los profesores; identificación de publicaciones periódicas y de conferencias sobre investigación en educación para publicación de artículos y presentación de comunicaciones sobre el tema de la pedagogía para el desarrollo de ALFIN; organización de *wokshops*, seminarios y conferencias temáticos (por área científica) sobre el desarrollo de la ALFIN destinados a los profesores; y aumentar las actividades de promoción de la ALFIN junto a la gestión en la Universidad relacionándola con la promoción de los profesores en su carrera profesional (p. 580). En un documento publicado en 2007, la autora introduce otra acción estratégica: la inclusión de la ALFIN en las directivas y mandatos educativos producidos al más elevado nivel (gobierno nacional).

bibliotecas universitarias en el Reino Unido. Se realizó con 2.250 investigadores (una tasa de respuesta de 2,25%) y 300 bibliotecas y la información se recogió a partir de un cuestionario y de reuniones de grupos de discusión.

En abril de 2007 se publicó el Informe del Proyecto³³⁵. En el se comienza por destacar el importante papel desarrollado por las bibliotecas universitarias en el apoyo a la investigación señalando igualmente que la última década "...has brought a sea-change in relationship between researchers and libraries. Technological developments and the availability of information resources online have changed how research is done, and also the services that academic libraries provide to their research communities." (RIN y CURL, 2007, 2).

Estos cambios tienen impacto en la forma en cómo las bibliotecas deben satisfacer las necesidades de información de los investigadores en cuanto usuarios de recursos de información de diferentes tipos, y también en la forma de trabajar con los *outputs* de información que los investigadores están creando.

En este Informe se afirma que los investigadores consideran que las bibliotecas de sus instituciones están realizando de forma eficaz su tarea de recuperación y entrega de la información que ellos necesitan para realizar su trabajo. Sin embargo, se considera que "... it is time to consider the future roles and responsibilities of all those involved in the research cycle – researchers, research institutions and national bodies, as well as libraries – in meeting the challenges that are coming." (RIN y CURL, 2007, 2).

En este documento se constatan algunos puntos de presión: los investigadores consideran que la financiación de la biblioteca debe ser una prioridad para la institución, los bibliotecarios indican que no siempre es fácil obtener el apoyo de los mismos investigadores en presionar la gestión de los órganos de gobierno. Así, la escasez de los recursos obliga a una competición entre solicitudes y "... many researchers perceive that libraries give greater priority to support for teaching and learning rather than to research..." (RIN y CURL, 2007, 2). Muchos investigadores consideran que los bibliotecarios atribuyen prioridad a la docencia y al aprendizaje y no a la investigación.

Así mismo, se constata la disminución en el número de visitas a la biblioteca en los últimos cinco años, a consecuencia de la preferencia de los investigadores por el acceso a los recursos de información electrónicos a partir de su ordenador, en su despacho o en su casa. En este sentido, se considera prioritario "...to facilitate the use of other libraries' offerings and to promote the use of reciprocal access

³³⁵ RIN e CURL (2007).

schemes for both printed and digital content.” (RIN y CURL, 2007, 2). Esto implica que los bibliotecarios tendrán que trabajar por aumentar los contenidos de información disponibles electrónicamente y también por cambiar la forma de suministrar los servicios de las bibliotecas.

Paralelamente a una disminución en las visitas a la biblioteca por parte de los investigadores, los estudiantes continúan utilizando la biblioteca como un lugar para estudiar pero, ahora y cada vez más, en grupo, lo que significa que la propia configuración del espacio físico de la biblioteca debe sufrir cambios.

Bibliotecarios e investigadores consideran que las bibliotecas deben desarrollar un papel-clave como gestoras de recursos digitales. Los bibliotecarios consideran también que deben continuar desarrollándose actividades de formación en alfabetización informacional, pero es necesario que garanticen que ese papel es debidamente valorizado por los demás miembros de la comunidad académica.

Con relación al comportamiento de los investigadores en las búsquedas de información, continúan utilizándose los catálogos electrónicos para buscar recursos de información impresos o electrónicos. En este sentido, se atribuye gran importancia a la calidad de los metadatos.

Se constató que los investigadores adoptan una perspectiva pragmática en la búsqueda de información y que “Formal inter-library lending will continue to decline in the medium term and researchers will make increasing use of informal mechanisms for sharing information (RIN y CURL, 2007, 37).

Igualmente, se afirma que el aumento del número de proyectos de investigación en colaboración y multidisciplinarios plantean desafíos a las bibliotecas en cuanto a la oferta de servicios de información eficaces y equitativos. En el Informe del estudio se destaca la necesidad de “...greater clarity as to the roles and responsibilities of all those involved in the research cycle – researchers, research institutions, as well as libraries – in managing the increasing volumes of digital research outputs.” (RIN y CURL, 2007, 42).

Las opiniones de los bibliotecarios y de los investigadores coinciden en cuanto al papel clave de los primeros en el futuro en lo que se refiere a la gestión de recursos digitales de información. Sin embargo, en cuanto a su papel en la formación en alfabetización informacional que continúa siendo fundamental por los bibliotecarios “... while many researchers agree with them, there are challenges for librarians in securing significant take-up and penetration of their advice and expertise.” (RIN y CURL, 2007, 56).

Se señalan algunas diferencias en los puntos de vista de ambos colectivos en cuanto al papel futuro de las bibliotecas en el apoyo a la investigación, lo que

implica la necesidad de diálogo entre ellos para garantizar que los servicios se desarrollen y ofrezcan de la forma más eficaz.

La comunicación de los bibliotecarios con los investigadores está marcada por algunos problemas, de los cuales se destacan "...the transience of many of the individual relationships that can be formed, the increasing tendency for researchers to use library services remotely, and researcher independence." (RIN y CURL, 2007, 3).

Por último, se considera que las bibliotecas necesitan proclamar su potencial para que los investigadores comprendan y reconozcan su contribución en su trabajo. En ese sentido, "The successful research library of the future needs to forge a stronger brand identity within the institution." (RIN y CURL, 2007, 4).

La realización de todos estos estudios ha contribuido a clarificar ciertas percepciones que pueden ayudar a corregir malentendidos, a fomentar el diálogo y a mejorar las relaciones entre estos dos grupos, entendiendo que ambos tienen como preocupación principal a los estudiantes. Y es, exactamente, en torno a estos últimos donde debe desarrollarse un conjunto de actividades que promuevan la colaboración entre bibliotecarios y profesores para que los primeros se transformen en "... true partners and fellow educators with faculty." (Rapple, 1997b).

3. La relación bibliotecario-profesor: las nuevas exigencias de colaboración en el contexto actual

Las exigencias de Bolonia están obligando a los profesores a replantearse tanto el contenido de los planes de estudios para la mayoría de las disciplinas académicas como la forma de enseñarlas. También está clara la idea de que las Universidades están preparando a sus graduados para un futuro marcado por la incertidumbre (debido a los cambios frecuentes) lo que significa que éstos necesitan adquirir las competencias y habilidades que permitan vivir y trabajar en un entorno con esas características. El personal de las bibliotecas universitarias está sometido al mismo tipo de presiones en el momento de replantearse su papel en la enseñanza superior. Duskatsch (2003) entiende que la biblioteca y sus profesionales pueden ayudar a la reingeniería del entorno de enseñanza y aprendizaje a través de la búsqueda de recursos que apoyen el desarrollo del currículo, de la promoción de la integración de la alfabetización informacional en el mismo, a través del desarrollo colaborativo con los profesores de un conjunto de recursos de aprendizaje *online*, de su actuación como intermediarios/facilitadores para apoyar el acceso a los recursos y a los servicios en un entorno informativo complejo, de la promoción de

un acceso rápido y fácil a los recursos y a los servicios de información y de la participación de los bibliotecarios en los comités para desarrollo del currículo (p. 112-113).³³⁶ En este sentido, los bibliotecarios actúan como facilitadores de la innovación organizacional contribuyendo a la mejora continuada de la calidad de los servicios de información a través del desarrollo de estrategias de actuación colaborativas orientadas al conocimiento. Como resultado de esta actuación las bibliotecas universitarias y sus profesionales apoyan e impulsan el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje a través del establecimiento de acuerdos, aumentan la flexibilidad en las relaciones organizacionales, aprovechan la sinergia de la información y crean valor.

Existe una clara necesidad, por parte de los estudiantes y profesores, de una mayor y mejor capacidad de acceso y uso de la información que obliga a los bibliotecarios a implicarse más en actividades docentes directas, por ejemplo, en las actividades de alfabetización informacional. Por otro lado, los profesores reconocen que la Internet plantea retos educativos y que ellos no disponen ni del tiempo ni de conocimiento especializado que les permita mantenerse actualizados. Reconocen "...that while they can provide some guidance in helping students find and evaluate information, they'll have to depend on librarians to do the job." (Farber, 1999a, 233). En este sentido, los bibliotecarios tienen de desarrollar programas de alcance para trabajar más estrechamente con sus colegas profesores, por ejemplo, en la integración de la adquisición de las capacidades de acceso y uso de la información en los planes de estudios. Para ello, como hemos señalado, es esencial que esas competencias estén integradas en el currículo siendo los bibliotecarios y los profesores responsables para garantizar ese tipo de enseñanza "...so that each teaches the skills that their credentials best qualify them to teach." (Grafstein, 2002, 202). Los primeros son responsables de la enseñanza de las competencias que permiten buscar información y adquirir conocimiento a través del currículo y los segundos deben enseñar las competencias exigidas para el cuestionamiento e investigación en un dominio específico.

Como hemos señalado, las TIC han provocado la necesidad de unos cambios muy importantes en las bibliotecas y en sus profesionales los cuales, en muchas situaciones, se han resumido a una incorporación de las TIC en el apoyo a prácticas

³³⁶ En consecuencia de este tipo de actuación, y de acuerdo con Stoffle *et al.* (2003) "More time will be spent with faculty in actually designing the curriculum and courses rather than focusing just on information literacy in small doses." (p. 376).

ya existentes. Por este motivo, los bibliotecarios han concentrado sus esfuerzos en la obtención de competencias tecnológicas.

Por otro lado, frecuentemente, los cambios se han visto como amenazas ya que los bibliotecarios pierden el control del acceso a la información. Sin embargo, eso podría representar una oportunidad para dedicarse a otras tareas. Por este motivo, y como resultado de esta ausencia de visión estratégica "... the traditional information professionals are seen by many (outside of the professions themselves) as redundant, while the professionals themselves argue that their knowledge base is central to the development of the Information Society." (Myburgh, 2005, xvi).

La misma autora apunta algunas explicaciones para lo que considera ser la marginalización de los profesionales de información por la sociedad contemporánea: "... the feminisation of the professions, their leaning towards literature and high culture, the model of the public library as a social agency for upliftment and the focus on place as the venue for professional practice ..." (Myburgh, 2005, xvi). Otro problema (p. xvii) reside en la ausencia de una teoría que pueda establecer una conexión entre las profesiones de la información para definir su territorio profesional, clarificando a los usuarios lo que los profesionales de información pueden hacer.

Sin embargo, la información y su gestión, es indispensable en todos los campos de actividad lo que plantea a sus profesionales retos muy importantes que deben afrontarse bajo unas perspectivas de actuación multi e interdisciplinarias. En ese sentido sus responsables deben desarrollar actividades junto con los responsables de otros órganos de la Universidad para garantizar unas relaciones positivas con todos aquellos cuyas decisiones pueden tener impacto en el propio funcionamiento de la biblioteca. En este sentido, Skiadas (1999) llama la atención para que el "... increasing role of the academic librarian as a partner in a teaching and research process will be critical if the university library is to make the transition which will enable it to remain relevant and valued within its academic environment well into the twenty first century." (p. 9)

Se trata así, de establecer una red de contactos útiles al funcionamiento de la propia biblioteca y que promuevan su posicionamiento estratégico en la institución. En este sentido, los bibliotecarios deben convertirse en líderes e innovadores. Este tipo de actuación se denomina *boundary management*, práctica indispensable en una época en la cual la gestión de las bibliotecas es más compleja (sea en términos técnicos como en términos financieros) y en que disminuyen los recursos y aumentan las solicitudes. La misma idea es defendida por Hardesty (1999) y por Kempcke (2002) para quienes la dificultad de los bibliotecarios en participar de

forma más activa en las acciones de reforma del currículo que contemplan a la ALFIN resulta, en parte, de la ausencia de apoyo por parte de los administradores (alta dirección) y de los profesores (p. 541). También defiende que, de la parte de los bibliotecarios, algún miedo, su agrado con los pequeños avances, la ausencia de tiempo, de recursos, de apoyo de la gestión de topo así como su dificultad en comprender la cultura del campus pueden explicar las dificultades existentes en el desarrollo de su papel de formadores/educadores en la enseñanza superior (p. 539-540). De este modo, para que los bibliotecarios puedan asumir un papel de liderazgo participando en la reforma del currículo y en el gobierno de la Universidad, es indispensable que conozcan la cultura de la organización, su misión, valores y problemas. También Doskatsch (2003) refiere esta necesidad (p. 113). Esto significa que no podemos continuar con una cultura de aislamiento reflejada en las palabras de Kempcke (2002) "...librarians tend to be confined to the library, the realm of their particular professional expertise and interest." (p. 534). Este autor destaca la necesidad de analizar la literatura publicada en otros campos y de ahí buscar ideas y modelos de desarrollo (p. 535).

Por lo expuesto, "... college and university librarians must collaborate more with personnel from other departments of the institution. (...) any library action must be part of a wider campus infrastructure committed to furthering new educational approaches." (Rapple, 1997a, 46).³³⁷

En esta línea de pensamiento Kim (2002) defiende que "The intelligent organization understands that the discovery and use of knowledge can best be achieved through strategic knowledge partnerships that combine the skills and expertise of its users, librarians and knowledge professionals, and KT experts." (p. 53). De forma muy clara en la organización inteligente, la búsqueda y la utilización de la información pueden alcanzarse mejor a través de un acuerdo estratégico informacional "...entre aqueles na organização que criam e usam a informação, os especialistas da informação e os especialistas em tecnologia informacional." (Tarapanoff, 2000, 33). Farber (1999a; 1999b) y Doskatsch (2003) entienden que la clave para el éxito del papel educativo y formador de la biblioteca y de sus profesionales es la colaboración entre bibliotecarios y profesores. Sin embargo, a lo largo de los años mucho de lo que se escribió y habló sobre este tema identifica la

³³⁷ En el mismo sentido debe entenderse la afirmación de Jordan (1988) de que "Services to users can depend a great deal upon the effectiveness of senior librarians' boundary maintenance activities." (p. 86). Para Schein (1992) "...significant aspects of a culture include such critical aspects as group behavioural regularities, group norms, espoused values, embedded skills, habits of thinking, and shared meaning." (p. 8-9).

colaboración como un problema reconociéndose que existe un foso entre lo que se hace y lo que debe ser hecho (p. 229-231 y 173; p. 111). En el mismo sentido, Hardesty (1999) identifica a los profesores como "The most important group, outside librarians, who need to understand and appreciate the educational role of the academic library" (p. 243). Apunta como causa mayor de conflicto la cultura de los profesores que valora más la investigación, el contenido, la especialización y atribuye menos valor a la enseñanza, al proceso de aprendizaje y a los estudiantes (p. 244).³³⁸ Añade que una de las características de esta cultura es que los profesores son valorados por lo que saben y no por la ayuda que dan para que otros aprendan. Otras características son la autonomía profesional y la libertad académica que, juntas, contribuyen a la oposición a la participación de los bibliotecarios en el proceso de formación de los estudiantes (Hardesty, 1995, 351-352). También la falta de tiempo para que realicen sus actividades de docencia los vuelve más resistentes al cambio lo que implica un posicionamiento conservador en la utilización que hacen de la biblioteca. Además es natural que los profesores sientan mayor proximidad con sus propios compañeros preguntándose "...how can the librarian – who neither has the subject speciality nor regularly teaches – possibly understand and have anything legitimate to contribute to the faculty member's territory?" (Hardesty, 1999, 244).

Marchant (1969) entiende que en la base del conflicto entre los dos grupos están concepciones distintas relativas a lo que es la biblioteca y sus fines. Para los profesores, la biblioteca existe, en primer lugar, para servirlos a ellos y, después a los estudiantes. Para ellos, lo más importante son las colecciones y no los servicios suministrados por la biblioteca, lo cual limita el papel del bibliotecario en la Universidad. Por el contrario, los bibliotecarios entienden que la biblioteca universitaria existe para servir a distintos públicos, tanto profesores como estudiantes y que un conjunto de documentos no puede considerarse una biblioteca. Son los servicios y actividades desarrollados en y por la biblioteca los que la constituyen como una realidad viva. El mismo autor refiere también que los profesores tienen una preferencia clara por bibliotecas departamentales, más cerca de sus intereses, mientras que los bibliotecarios entienden la biblioteca universitaria como una biblioteca central con áreas temáticas "...that provide sufficient collection

³³⁸ Lo mismo se desprende de las palabras de Badke (2005) para quien los profesores "...are participating in discourses that serve to protect their disciplines, preserve their own discipline and academic freedom, and uphold self-motivated, individualistic learning. Librarians are employing the pedagogical discourses related to meeting user needs, teaching important generic skills and providing efficient service." (p. 66).

size and service load to justify a professional staff large enough to supervise the non-professional staff and provide professional research service for the maximum hours justified by patron use.” (p. 2888). Esta idea la refuerza Biggs (1981) cuando afirma que los profesores evalúan las políticas de la biblioteca a partir de una perspectiva individual o a partir de un cuadro de referencia departamental, no existiendo una visión de conjunto cuanto a la biblioteca (p. 196).

Las actitudes de conflicto entre los dos grupos se asientan en la realidad social, pero pueden cambiar como resultado de una comunicación profunda entre ellos. Por otro lado, la importancia atribuida de modo creciente, por los profesores, a la biblioteca como instrumento para la educación/formación e investigación, ha aumentado su grado de relevancia para las actividades que ellos desarrollan en la Universidad (Marchant, 1969, 2888).³³⁹

Para Biggs (1981) existe extensa literatura dedicada a las bibliotecas universitarias que presenta a los bibliotecarios y a los profesores como eternos enemigos. La autora reconoce la existencia de antagonismo entre los dos grupos y que su análisis ha sido muy emocional y reducido a la literatura sobre bibliotecas, motivos por los cuales sus causas no se han identificado de forma clara y comunicadas de forma eficaz (p. 182). La autora destaca que los primeros responsables por las bibliotecas universitarias fueron profesores que no poseían ninguna formación especializada en biblioteconomía.³⁴⁰ Por ese motivo refiere que “Librarians and faculty members were once creatures of the same order, with similar educational preparation, interests, and understanding of what the library should do.” (Biggs, 1981, 186). Pero, el surgimiento de la biblioteconomía moderna, con su formación especializada³⁴¹, tiene como consecuencia, la creación de un grupo profesional distinto del de los profesores, con su autonomía

³³⁹ Lorenzen (2006) estudió el conflicto en las bibliotecas universitarias, sobre todo, en la alfabetización informacional. Destaca la existencia de dos soluciones. Una que se asienta en un trabajo conjunto de los miembros participantes en el conflicto para su resolución. Se trata de alcanzar un compromiso y una solución alternativa que sirva a las dos partes. Otra es la participación de un tercer miembro para ayudar a las partes en conflicto a alcanzar una solución. Es un papel de mediación. Sin embargo, las dos soluciones se asientan en la capacidad para oír, en la cooperación, en la aceptación de las diferencias y en la resolución creativa de problemas (p. 6).

³⁴⁰ Esta situación es igualmente, destacada por Marchant (1969) que refiere que, en consecuencia, “...his role more nearly mirrored the values of the faculty from which he emerged and the administration from which his power derived than any conflict with them.” (p. 2886).

³⁴¹ La formación profesional en biblioteconomía en los Estados Unidos de América comenzó en 1887, cuando Melvin Dewey, entonces bibliotecario jefe del Columbia College (más tarde, Columbia University), fundó la School of Library Economy.

profesional, "...stubbornly holding sometimes disparate visions of the library's mission, and communicating very little with each other." (Biggs, 1981, 186).

La autora destaca, también, la existencia de visiones distintas sobre la competencia de cada grupo para determinar el modo de gestionar la biblioteca. Señala que algunos profesores afirman que no existe voluntad, por parte de los bibliotecarios, en mantenerlos informados de los problemas de la biblioteca y de hacerlos participar en su resolución. Además, la responsabilidad por la apertura de canales de comunicación se atribuye a los bibliotecarios que, según los profesores, evitan sus comentarios y sugerencias (p. 188). Una de las cuestiones que refiere es que, con frecuencia, los bibliotecarios sienten que no se hace justicia con ellos puesto que se les considera responsables de los libros que no están en su lugar, que han sido robados, de los recursos de información de que necesitan y que no han sido comprados (p. 191). Respecto al último asunto, es importante que los profesores participen en el desarrollo de las colecciones. Para que lo puedan hacer, de forma colaborativa, los bibliotecarios deben formular y comunicar a los profesores, políticas claras de desarrollo de las colecciones, lo cual no significa que, incluso en bibliotecas que han desarrollado estas políticas, no continúen existiendo problemas en cuanto a su aplicación práctica.

Destaca también otros aspectos que están directamente relacionados con la formación y la práctica profesional de los bibliotecarios y que contribuyen, de modo negativo, a la imagen que los profesores tienen sobre ellos. En primer lugar, existen pocos bibliotecarios con el grado académico de doctor mientras que los profesores se les exige la obtención de este grado para que puedan enseñar en la Universidad. En este sentido "...academic librarians lack both education and educational aspiration in an environment in which education and scholarship are the 'regnant values'" (Biggs, 1981, 192-193). Por otro lado, debido a su naturaleza crecientemente compleja, la biblioteconomía exige investigación, y es cierto que ésta ha sido muy escasa, así como las publicaciones por parte de los profesores de las escuelas de biblioteconomía "...creates a barrier to recognition of the equality of library education, and of professionally trained librarians, by other faculty members on campus." (Biggs, 1981, 193).

Still (1998) analizó 29 revistas dedicadas a la pedagogía y concluyó que casi no existen artículos en que se analice el papel de los bibliotecarios afirmando "...while faculty may say that librarians play a role in their research and teaching, it is not reflected in their pedagogical publications." (p. 229). Por otro lado, la imagen que los profesores tienen de los bibliotecarios, además de marcada por su experiencia en el contacto con estos profesionales, resulta también del imagen

transmitida en los libros cómicos³⁴² o en las películas³⁴³ que, en muchas situaciones, no es positiva y está marcada por estereotipos³⁴⁴. También la propia imagen que los bibliotecarios tienen de si mismos es, en muchas ocasiones, negativa lo que impide el reconocimiento profesional, respeto, estatus e igualdad de salario (Adams, 2000). En el origen de un auto-imagen pobre se encuentra un problema de auto-estima (Todd y Houghton, 1997).

Leckie y Fullerton (1999b) también reconocen la separación que existe entre los dos grupos pero entienden que los bibliotecarios deben desarrollar un papel importantísimo "...by supporting faculty in developing and broadening their own information literacy, and by assisting faculty who then feel comfortable incorporating information literacy into their teaching." (p. 199). Sin embargo, para hacerlo hay que actuar con alguna sensibilidad puesto que no es adecuado que los bibliotecarios comuniquen a los profesores que, en su opinión, no están preparados o que no poseen las competencias y conocimientos necesarios para actuar en determinados dominios en los cuales están mejor preparados (por ejemplo, a la ALFIN). Es más conveniente y también más provechoso para el establecimiento de relaciones positivas de colaboración, decirles que, a través de la participación activa de los bibliotecarios, podrían ahorrar tiempo que podrían utilizar en sus proyectos de investigación o en sus actividades de docencia.

Por otro lado, además de poder enseñar a los profesores a utilizar los recursos de información electrónicos, pueden ayudarlos en sus investigaciones. Bibliotecarios y profesores tienen el mismo objetivo, formar graduados con las capacidades de pensamiento crítico y habilidades que les permitan vivir y trabajar, de forma exitosa, en la Sociedad del Conocimiento, pero no están de acuerdo en la forma de realizarlo. Estos autores hablan del discurso pedagógico aquí entendido como

³⁴² Highsmith (2002) realizó un estudio sobre los bibliotecarios en los libros cómicos a través de una búsqueda en las bases de datos *ERIC*, *Library Literature* y *Worldcat* (OCLC). La imagen del bibliotecario en este tipo de libros es "The introverted, mousy, shush-ing librarian is indeniably one such sterotype that continues to pop up in comic books." (p. 82). Weir (2000) añade que "The term 'librarian' connotes an antiquated understanding of what we do and inadequately represents our capabilities." (p. 2).

³⁴³ Williamson (2002) investigó el imagen de los bibliotecarios en las películas a través de la aplicación de los tipos de personalidades identificados por Carl C. Jung en 1971 y por Myers Briggs en 1990. "The results reveal that filmmakers reinforce positive or negative stereotypes and sex roles in their depiction of librarians' personality types. (...). With librarians, the characteristics often associated include helpfulness, idealism, or a tendency to enforce rules, as well as certain gender stereotypes." (p. 54-55).

³⁴⁴ Adams (2000) entiende que los estereotipos crean a través de un proceso que reduce a los individuos a un conjunto muy limitado de características las cuales son exageradas, simplificadas, y entendidas como naturales. Añade que el proceso de creación de estereotipos implica también "... separating the normal and acceptable from the abnormal and unacceptable (p. 293).

discurso de enseñanza de los dos grupos identificando diferencias: de un lado, los profesores que protegen sus disciplinas, preservan sus conocimientos y libertad académica y promueven el aprendizaje individual auto-motivado; del otro, los bibliotecarios que utilizan el discurso pedagógico para satisfacer las necesidades de los usuarios, enseñar competencias importantes y suministrar un servicio eficiente (p. 197).

Snaveley y Cooper (1997b) identifican un conjunto de ideas que justifican la colaboración entre bibliotecarios y profesores en el ámbito de la alfabetización informacional: los objetivos de la ALFIN sirven la misión de la educación superior en cuanto a la preparación de sus graduados para el aprendizaje a lo largo de la vida; la formación en ALFIN apoya las actividades de investigación desarrolladas en la Universidad por que implican la búsqueda, evaluación y utilización de los recursos de información; la ALFIN suministra a profesores y estudiantes las herramientas necesarias para trabajar en un entorno marcado por la explosión de la información (p. 56).

Stahl (1997) y Larson (1998) definieron, bajo un punto de vista personal, lo que los profesores buscan en los bibliotecarios (Stahl) y lo que los bibliotecarios buscan en los profesores (Larson). Los primeros buscan una participación activa por parte de los bibliotecarios, una comunicación clara sobre las limitaciones del apoyo de los bibliotecarios a las actividades de investigación, ser consultados sobre los documentos a añadir a las colecciones de la biblioteca e información sobre los recursos nuevos o a los cuales se puede acceder a partir de ella (p. 133-134). Al final, declara "I feel fortunate to be able to say that the traits described above I learned to seek in librarians primarily because I have seen them modelled by librarians encountered in multiple libraries over the course of my lifetime." (p. 135).

Larson (1998) entiende que los bibliotecarios buscan el reconocimiento por parte de los profesores puesto que también sirven a las necesidades de los estudiantes. Necesitan de información sobre lo que ocurre en los distintos cursos así como alguna proximidad a la literatura y a los instrumentos de investigación en los campos científicos de los profesores.

Como hemos destacado, los cambios por los que están pasando las Universidades y sus bibliotecas exigen de sus profesionales disponibilidad para redefinir sus roles y para repensar la naturaleza y los objetivos de las bibliotecas, con el objetivo de construir entornos de información virtuales y el suministro de servicios de valor añadido a sus usuarios. De acuerdo con Creth (2000) para conseguirlo debemos:

- Ser flexibles;

- Dar prioridad a las necesidades de los usuarios;
- Estimular el liderazgo y la innovación en el equipo de la biblioteca (p. 1)³⁴⁵.

Por lo expuesto, las bibliotecas, entendidas como organizaciones, necesitan que sus profesionales dispongan de competencias de gestión así como las competencias interpersonales, la capacidad para construir alianzas, planificación estratégica y competencias políticas. Por otro lado, en un entorno marcado por modelos de actuación más centrados en el cliente (usuario) y de mayor competitividad, las bibliotecas necesitan organizar sus estructuras, actividades y proyectos tomando en consideración las necesidades de los miembros de sus equipos. En su actuación como líderes y gestores de equipos, portadores de una visión de futuro para la biblioteca, los bibliotecarios deben "... encourage creative thinking and analytical skills. A successful organisation will design structures and processes according to individual employee needs." (Chartered Management Institute, 2008, 13). En esta línea de pensamiento McMenemy (2008) afirma que en la profesión de bibliotecario "... we need leaders who wish to take their place as part of the profession, not see their roles as merely caretakers of a service." (p. 267).

Los cambios que identificamos determinan la necesidad de un nuevo modo de trabajar para los miembros de la comunidad académica en que el trabajo en red es indispensable como forma de intercambiar información, impartir conocimiento con el objetivo de ayudar a la Universidad a mejorar su performance. Esto supone el establecimiento de alianzas para combinar distintas competencias de una organización o unidad con aquellas del socio (*partner*). Huotari y Iivonen (2005) entienden que "The formation of a successful alliance requires learning that is based on collaboration and appreciation of each other's independence and autonomy. (...) the social ingredients in particular determine how successfully partners in an alliance collaborate with each other." (p. 325).

Estas autoras defendieron una tipología de los procesos de producción de conocimiento desarrollados en la Universidad que permite entender y coordinar estratégicamente las tareas que la biblioteca debe desarrollar en estos procesos. Esta tipología contempla tres categorías: generativos, productivos y representativos (p. 325).

Los procesos generativos "... create new knowledge and lead to the production of innovations." (p. 326). La investigación, el aprendizaje constructivo, la gestión

³⁴⁵ Ashcroft (2009) señala que la capacidad de liderazgo necesita ser cultivada por los super líderes los cuales centran su actuación "... on developing leadership in others, stimulating & empowering them. Leaders always take a broad perspective looking to the longer term future." (p. 6).

estratégica y el desarrollo organizacional son procesos generativos de conocimiento desarrollados en la Universidad. La biblioteca participa en estos procesos a través del desarrollo de las colecciones, trabajo de referencia y servicios de información, integración de la alfabetización informacional en la enseñanza y producción de materiales de enseñanza electrónicos. (p. 328).

En los procesos productivos "... the new knowledge created in the generative processes is utilized as the basis for new or improved products and services." (Huotari y Iivonen, 2005, 328). La enseñanza, la comunicación científica, la gestión y liderazgo y los acuerdos de investigación son procesos de este tipo desarrollados por la Universidad. En estos procesos la biblioteca participa a través de la formación en alfabetización informacional, manteniendo, actualizando y digitalizando materiales de enseñanza y garantizando acceso a recursos de información internos y externos.

En los procesos representativos el nuevo conocimiento creado "... is transferred to the customer and made available for further use as a final product or service." (p. 329). En la Universidad son procesos de este tipo la edición, la enseñanza, las relaciones públicas y el marketing, la comunicación del trabajo científico y de la formación suministrada y los acuerdos de investigación. La biblioteca participa en estos procesos a través de la edición electrónica e impresa, del suministro de los recursos de información (impresos o electrónicos) de la biblioteca, del trabajo de descripción de contenido/indización, resumen y catalogación y la comunicación interna y externa.

En la misma línea de pensamiento Lougee (2002) entiende que, en un entorno en cambio permanente, la biblioteca universitaria asume "papeles difusos" (*diffuse roles*), esto es, "... are becoming more deeply engaged in the fundamental mission of the academic institution – i.e., the creation and dissemination of knowledge – in ways that represent the library's contribution more broadly and that interwine the library with the other stakeholders in these activities." (p. 4).

La participación de la biblioteca y de sus profesionales en esta tipología de procesos depende de su papel proactivo en la comunidad académica para poder colaborar con profesores e investigadores y, de una nueva cultura de trabajo en colaboración basada en una confianza mutua. Sobre este tema se debe hacer referencia al Informe publicado por el Chartered Management Institute (2008) sobre el mundo del trabajo el 2018 en que el conocimiento y la sabiduría constituirán la clave para el éxito. Por este motivo "... immediate access to many data sources means that managers will need to ensure that they have the skills to analyse complex data from multiple sources and use their judgement to make

decisions.” (p.11). En el mismo documento se destaca la importancia de los acuerdos y de la colaboración como “... constituents of the successful organisation of the future.” (p.12). La identificación de socios (*partners*), con el objetivo de suministrar servicios que apoyen la docencia, aprendizaje y la investigación, implica, entre otras cosas:

- Comprender lo que es un acuerdo;
- Identificar nuevos socios (*partners*) y nuevas formas de trabajar con los ya existentes;
- Saber el valor que aportamos al acuerdo – el valor de la biblioteca y la contribución de sus profesionales (Creth, 2000, 2).

Constituyen retos para un acuerdo:

- Saber cómo negociar;
- Ser capaces de establecer compromisos;
- Construir una relación entre iguales;
- Ser paciente con relación a los desarrollos que los otros miembros del acuerdo pueden no reconocer o, simplemente, recelar (Creth, 2000, 11-12).

Un acuerdo es más que trabajar en conjunto para realizar proyectos. Es una actitud de creación compartida (Raspa y Ward, 2000, 3). Se trata de compartir e invertir no sólo en objetivos comunes sino también en los éxitos y los fracasos. Bibliotecarios y profesores tienen en común un interés: los estudiantes³⁴⁶ por tanto tienen la responsabilidad de transformar la Biblioteca en un entorno de aprendizaje que la sitúe en el corazón³⁴⁷ de la Universidad. Bruce (2001) identifica cinco tipos de acuerdos (colaboración) entre bibliotecarios y profesores en las Universidades australianas: acuerdos políticos (colaboración en la redacción de los documentos de política de la Universidad, destacándose su contribución en lo que está relacionado con los atributos y calidades de los graduados)³⁴⁸, de investigación (en el campo de la alfabetización informacional, en el diseño de experiencias de aprendizaje, entre

³⁴⁶ Esta idea la expresa Gillespie y Brooks (2001) “Librarians (...) share the same goal as their academic colleagues, that of graduating students who are self-directed learners who are able to analyse problems, think critically and communicate effectively.” (p. 110).

³⁴⁷ En este sentido López Yepes (2000) afirma que los bibliotecarios tienen como misión preservar la información y prepararla para su conversión en nuevo conocimiento científico añadiendo que “... en esa fábrica de ideas que constituye la Universidad, la información es la materia prima e indispensable para la generación de los nuevos saberes y, en consecuencia, la biblioteca universitaria es el nervio vivo de la organización universitaria.” (p. 13).

³⁴⁸ Destacan a los ejemplos de las Universidad de Wollongong, en New South Wales (<http://www.uow.edu.au/>) y de la Australian Catholic University, en Brisbane, Sydney, Canberra y Ballarat (<http://www.acu.edu.au/>).

otros temas)³⁴⁹, en el currículo (desarrollo de productos como sitios *web* temáticos de apoyo a los cursos, formación *online* en alfabetización informacional)³⁵⁰, en la investigación realizada por los estudiantes (los bibliotecarios son co-responsables de sus resultados asumiendo un papel de co-orientadores)³⁵¹ y acuerdos de desarrollo académico (participando en el diseño curricular promoviendo la importancia de la formación en alfabetización informacional)³⁵² (p. 108-113).

Las transformaciones en la docencia, aprendizaje y en la investigación hacen indispensable una nueva concepción de biblioteca universitaria. La biblioteca debe participar en nuevas comunidades de aprendizaje, en nuevas formas de gestión y disseminación del conocimiento y en el suministro de servicios para públicos más diversificados y dispersos, por ejemplo la educación a distancia, a través del *e-learning*.³⁵³

Rodrigues (1994) destaca la necesidad de "...alterar a 'cultura organizacional' e a imagem da biblioteca universitária: de um serviço que está disponível para os seus utilizadores, para um serviço que os procura; de um local que oferece livros e lugares de leitura, para uma entidade que gere e disponibiliza recursos informativos essenciais para o sucesso da actividade escolar, pedagógica e científica." (p. 420).

En el nuevo entorno es indispensable una cultura de colaboración para que la biblioteca pueda desarrollar las actividades necesarias para cumplir su misión en los distintos campos de actuación. La colaboración se traduce en la gestión de relaciones con los demás miembros de la Universidad y con entidades externas garantizando, de este modo, que la biblioteca está presente en todos los momentos de diálogo institucional y de toma de decisiones. Los bibliotecarios pueden marcar una diferencia en los resultados de los estudiantes y para ello necesitan de la colaboración de los profesores para que puedan desarrollar su papel educativo, en cuanto facilitadores del desarrollo de competencias de información (Sánchez Tarragó, 2005). En el mismo sentido se pronuncian Julien y Given (2003) cuando

³⁴⁹ Sobre este tema identifica los ejemplos de la Universidad de Ballarat (<http://www.ballarat.edu.au/>) y de la Central Queensland University (<http://www.cqe.edu.au/>).

³⁵⁰ Presenta a los ejemplos de la Universidad de South Australia (<http://www.unisa.edu.au/>) y de la Universidad de Queensland (<http://www.que.edu.au/>).

³⁵¹ La Deakin University (<http://www.deakin.edu.au/>) ha desarrollado este tipo de colaboración con gran éxito y su ejemplo esta siendo implementado en la Universidad de South Australia (<http://www.unisa.edu.au/>).

³⁵² Sobre este tema se presentan los casos de la Queensland University of Technology (<http://www.qut.edu.au/>), Universidades de Wollongong (<http://www.uow.edu.au/>), Central Queensland (<http://www.cqe.edu.au/>), Ballarat (<http://www.ballarat.edu.au/>) y Newcastle (<http://www.newcastle.edu.au/>).

³⁵³ En este sentido también se pronuncia Aramayo (2001) para quien el bibliotecario universitario debe participar, junto con los profesores, en la educación de los estudiantes.

afirman que "In order for their working relationships to prove fruitful for enhancing students' information literacy skills, librarians and faculty members must closely examine their beliefs about each other and develop strategies to find common ground in the instructional environment." (p. 67).

Por lo expuesto, entendemos que para la resolución de un problema académico son necesarias competencias de distintos miembros de la comunidad. Para los bibliotecarios es indispensable la disponibilidad de los profesores para colaborar porque "They bring on in-depth knowledge of the discipline and an understanding of how disciplinary scholars frame questions and seek information and organize their research methods..." si buscan servir las necesidades de los profesores. (Hawkins y Battin, 1997, 27). Además, la colaboración entre bibliotecarios y profesores es necesaria porque los profesores tienen información sobre los distintos estilos cognitivos y sobre cómo se relacionan con la docencia y el aprendizaje. Por otro lado, "All of us have to expand the horizons of the current concept of the information professional. We have to learn new skills, establish new decision-making mechanisms, and emerge our circle of colleagues." (Hawkins y Battin, 1997, 27). En nuestra opinión, para que los bibliotecarios puedan asumir nuevos roles o profundizar en otros es indispensable la colaboración con los profesores en varios campos, sobre todo para contar con su comprensión en cuanto a varios asuntos problemáticos, como es el del ruido, vandalismo, seguridad, del retraso en la devolución de los documentos.

Rapple (1997a) afirmaba la necesidad de que bibliotecarios y profesores se consideren como compañeros en el proceso de investigación ya que "Technology is certainly a force for creating a hended climate of collaboration and partnership as both groups strive to attains the institution's educational mission." (p. 47). Kotter (1999) en la misma línea de pensamiento, defiende que la mejora de las relaciones entre los bibliotecarios y los profesores tiene impactos claros en las siguientes dimensiones: mayor apoyo de los profesores en la búsqueda de soluciones para los distintos problemas con los que se enfrentan las bibliotecas universitarias; mayor disponibilidad de los profesores para utilizar los recursos de la biblioteca (local o virtualmente); mayor implicación de los profesores en actividades de la biblioteca (como la gestión de las colecciones y la formación de usuarios) y posibilidad, para los bibliotecarios, de participar en el desarrollo curricular, en proyectos de investigación, entre otras actividades (p. 295). Se trata de una espiral de relaciones en que cada interacción positiva entre los dos colectivos posibilita un nuevo avance y la concretización en otras iniciativas conjuntas.

Por otro lado, es importante evaluar la calidad de estas interacciones. Kotter (1999) considera que niveles muy altos de satisfacción por parte de los profesores en cuanto a la biblioteca no pueden utilizarse para evaluar la calidad de la relación bibliotecario/profesor puesto que pueden resultar de: expectativas de base muy bajas respecto la biblioteca o a sus profesionales; la evaluación de los servicios de la biblioteca, que no puede entenderse de la misma forma que la de sus profesionales; la disponibilidad de los profesores para solicitar apoyo a los bibliotecarios podría ser entendida como un indicador de la existencia de una relación positiva entre los dos grupos. Sin embargo, raramente los profesores indican a los bibliotecarios como fuentes de información a las que recurrirían en caso de necesidad. "The fact that classroom faculty are often reluctant to seek help seems to contradict positive evaluations based on high levels of satisfaction. Because ratings of librarians as information sources focus directly on the relationship in question, they would seem more appropriate than satisfaction ratings for evaluating librarian-faculty relations." (Kotter, 1999, 296).

Sobre las escasas menciones de los bibliotecarios como fuente de información se pueden alegar estas explicaciones: desconocimiento de la disponibilidad de los bibliotecarios a ayudar; que los bibliotecarios no tienen tiempo para ayudarlos; sentir vergüenza por pedir ayuda (¿cómo la entenderán los demás profesores y los propios bibliotecarios?); no acreditar que los bibliotecarios pueden contribuir para la resolución de problemas (Kotter, 1999, 296).

La necesidad de colaboración entre bibliotecarios y profesores está clara pero no tanto su concretización, sobre todo, cuales son los campos de actuación de la Universidad en que los bibliotecarios deban participar. Por ese motivo, "... there is also a deep, visceral difference that is about attitude that has got to be overcome as we start to look at people in very different ways about what they bring to the partnership." (Hawkins y Battin, 1997, 28).

En cuanto a los estudiantes, la necesidad de autoaprendizaje refuerza la necesidad de apoyos los cuales deben ser asegurados por la biblioteca a través de una gran variedad de recursos y por todos los medios disponibles para el efecto. Sin embargo, la realidad es que para muchos estudiantes la utilización de la biblioteca depende de la importancia que le haya atribuido por sus profesores "... and the rewards available to the student. Some tutors, aware of the need to consult sources, provide such help themselves through, for example, the distribution of photocopies, notes which summarize material sufficiently for answering examination questions (...) or the provision of a box of books." (Jordan, 1998, 68-69). En el mismo sentido se expresaba McCarthy (1985) cuando afirmaba que la

biblioteca universitaria fue creada como un medio indispensable de acceso a los registros de nuestra civilización, para el uso por parte de los académicos y para el uso por parte de los estudiantes puesto que necesitan desarrollar actividades básicas de búsqueda bibliográfica. Sin embargo, es necesaria una fuerte implicación de los profesores para que los incentivos de acudir a la biblioteca sean suficientes (p. 142). También Hardesty (1999) declara que son los profesores que "...develop and make the assignments that require students to use the library. Without these assignments, few students would use the library, and without sophisticated assignments, even fewer students would go beyond superficial use of the library." (p. 243). Esto significa que su apoyo a las actividades de los bibliotecarios, incluso el desarrollo de actividades comunes, es la clave para el éxito de las mismas³⁵⁴.

Por otro lado, en lo que concierne a la alfabetización informacional Hardesty (1995) entiende que fuerzas muy poderosas por parte de los profesores mantienen la posición de control y de resistencia a este tipo de formación motivo por el cual "Librarians seldom operate from a position of strength in their relationships with faculty." (p. 361).

Las bibliotecas y, en particular, las bibliotecas universitarias deben inculcar preocupación por la calidad en todos los procesos que desarrollan aspecto que contribuye para que centren su actividad en el usuario (cliente). Estas preocupaciones se materializan a través de la elaboración de Cartas de la Calidad (que también pueden entenderse como acuerdos de prestación de servicios) en las cuales se enuncian los compromisos de la biblioteca con sus usuarios.

Torra Ferrer (1995) refiere el hecho de que, en España, hasta el inicio de la década de 90, las bibliotecas universitarias no fueron objeto de mucha atención por parte de los estudiosos, contrariamente a lo ocurrido con las bibliotecas públicas. En su opinión, esta ausencia de interés puede explicarse por "...un cierto distanciamiento entre la Universidad como institución y su biblioteca. Ni los docentes de la universidad ni los bibliotecarios de la misma se veían como parte integrante de una misma comunidad. Hablaban lenguajes distintos y, en el mejor de los casos, se apreciaban pero se sentían diferentes." (p. 11).

³⁵⁴ La misma idea la expresa Jenkins (2005) cuando refiere que algunos estudiantes desconocen la existencia de la biblioteca así como la necesidad de frecuentarla. Entiende que la forma más eficaz de cambiar esta realidad es a través del establecimiento de relaciones entre los bibliotecarios y los profesores. Estos últimos, al conocer mejor las capacidades, competencias y habilidades de los primeros pueden recomendarlos así como a la propia biblioteca a los estudiantes (p. 91-92).

La necesidad de colaboración entre profesores y bibliotecarios es urgente e indispensable pues, como hemos señalado, la actuación de ambos es determinante para el éxito académico de los estudiantes en un nuevo entorno educativo en el cual el estudiante debe dedicar más tiempo al trabajo autónomo. Cuando pensamos en cooperación o en colaboración pensamos en el desarrollo de "...acciones de integración de los distintos colectivos, con diversa capacidad y experiencia, pero con objetivos comunes." (Domínguez Aroca, 2005, 13). En la Universidad, los estudiantes, su éxito académico, constituye un objetivo común a los profesores y a los bibliotecarios. Esta idea es subrayada por Dilmore (1996) cuando escribe que "... librarians share objectives with the faculty such as providing students with knowledge and skills that will serve them long after graduation..." (p. 275). Ésto legitima una cooperación que puede expresarse de las siguientes formas:

- información sobre cómo los recursos de información electrónicos pueden ayudar a los profesores en sus actividades de enseñanza;
- selección de recursos de información en distintos soportes. En las Universidades más antiguas, la selección de materiales a incluir en las colecciones dependía sobre todo de los profesores. En las Universidades más recientes, la selección es esencialmente hecha por los bibliotecarios. Pero es aconsejable que esa selección resulte de una conjugación de esfuerzos entre profesores y bibliotecarios "...with each using their own expertise to build up collections and subscribe to the most relevant services." (Jordan, 1998, 89).
- ayudar a establecer modelos de enseñanza centrados en el estudiante, con materiales de apoyo que estén disponibles *online*, incluyendo sonido, imagen, texto y animaciones;
- realización de guías y bibliografías temáticas para los estudiantes, para los profesores y para los investigadores, en los cuales se presenten recursos impresos y virtuales útiles para la realización de trabajos académicos, preparación de clases, entre otros usos;
- diseño de materiales docentes, en las cuestiones relacionadas con el acceso y uso de recursos de información necesarios;
- diseño de recursos de información relacionados con los currícula y que puedan utilizarse por los estudiantes como materiales de apoyo. En este sentido, "Librarians regarded more and more as the information specialists on campus, can help faculty develop new pedagogical services." (Rapple, 1997a, 48);
- formación de usuarios, contemplando las distintas necesidades de estudiantes de grado y de postgrado (master y doctorado), adaptando los contenidos a

- esas necesidades. Debe reforzarse la actuación de los bibliotecarios en la alfabetización informacional (ALFIN);
- realización de acciones que den visibilidad al trabajo desarrollado por los profesores, por ejemplo, a través del archivo de su producción intelectual (artículos de periódicos, de monografías, *working papers* y otros tipos de documentos), en los Repositorios Digitales, de intercambio de opiniones entre profesores (expertos internos) y especialistas externos a la Universidad sobre temas de la actualidad (de forma que se muestre la relevancia social de la investigación desarrollada en la misma) y de la organización de Exposiciones Bibliográficas temáticas en las cuales, entre otros, se incluyen los trabajos de autoría de profesores de la Universidad;
 - participación de los bibliotecarios en proyectos de investigación para, por ejemplo, apoyar la realización del estado de la cuestión a través de la identificación y selección de recursos bibliográficos sobre el tema o para elaboración de la bibliografías de apoyo, entre otras posibilidades;
 - participación en aulas para enseñar estrategias de búsqueda de recursos de información, enseñar las normas de elaboración de bibliografías, formar en el uso de los recursos de información disponibles en y a partir de la Biblioteca, enseñar estrategias de evaluación de los recursos de información disponibles en la Internet, sensibilizar a los estudiantes sobre cuestiones como el derecho de autor o hacer citas.

En el campo de la alfabetización informacional y del aprendizaje a lo largo de la vida las *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning* (2005), como hemos referido, destacan el papel que deben desarrollar los bibliotecarios y las bibliotecas, tarea que es una responsabilidad de toda la comunidad de aprendizaje en la cual incluyen los profesores, los estudiantes, los bibliotecarios y la sociedad en general. Se propone la constitución de equipos a través de la identificación de los miembros que puedan trabajar con el bibliotecario.

En el mismo sentido deben entenderse los *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2000) cuando expresan la necesidad de colaboración entre profesores, bibliotecarios y administradores, considerando que “Through lectures and by leading discussions, faculty establish the context for learning. Faculty also inspires students to explore the unknown, offer guidance on how best to fulfil information needs, and monitor students’ progress.”, “Academic librarians coordinate the evaluation and selection of intellectual resources for programs and services; organize and maintain collections and many points of

access to information; and provide instruction to students and faculty who seek information.” “Administrators create opportunities for collaboration and staff development among faculty, librarians, and other professionals who initiate information literacy programs, lead in planning and budgeting for those programs, and provide ongoing resources to sustain them.” (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, 2000, 4).

Algunos estudios destacan que esa colaboración en el ámbito de la alfabetización informacional no es una tarea fácil. En una investigación realizada en 2006 en la Louisiana State University³⁵⁵ para determinar las actitudes de los profesores a las actividades de formación de las bibliotecas, Hrycaj y Russo (2007) concluyeron por la existencia de un *gap* entre los métodos de formación en alfabetización informacional que los profesores utilizan y que apoyan (p. 692). Estos resultados se sitúan en la misma línea de los antes obtenidos por Leckie y Fullerton (1999a) en una investigación realizada en dos Universidades: la University of Waterloo y la University of Western Ontario (ambas en Ontario, Canadá)³⁵⁶. A pesar de un porcentaje muy alto de profesores (entre los 63% y los 93%, según las actividades de formación desarrolladas por la biblioteca) que declaran no utilizar esos servicios, cuando se les pregunta sobre la intención de utilizarlos en el futuro se muestran interesados en hacerlo pretextando el desconocimiento sobre la existencia de esas actividades como una explicación para la no utilización.³⁵⁷

Para Leckie y Fullerton (1999a) la ignorancia de la parte de los profesores cuanto a la existencia de los servicios de formación de la biblioteca y la intención de utilizarlos en el futuro constituyen señales positivas. Sin embargo, Rapple (1997b)³⁵⁸ y Hrycaj y Russo (2007) no están de acuerdo con esta explicación

³⁵⁵ El cuestionario se envió por mail a 1340 profesores, estando disponible *online* con un link para facilitar la respuesta. Únicamente se recibieron 188 cuestionarios, esto es, una tasa de respuesta de 14%.

³⁵⁶ Constituyen objetivos de la investigación ampliar el conocimiento de los bibliotecarios sobre las necesidades de cada disciplina en formación bibliográfica a través de la investigación de las percepciones de los profesores sobre sus actitudes, y las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la alfabetización informacional en las ciencias, ciencias de la salud e ingeniería. Se enviaron cuestionarios a 834 profesores y se recibieron 233 (una tasa de respuesta de 28%).

³⁵⁷ En este sentido, los profesores declaran que “The low use of topic-specific classes may result from a lack of awareness of both the services and what librarians are willing to do. Many of the faculty interviewed commented that they had not thought of having librarians participate in their courses in this way and had not realized that librarians would be willing to develop topic-specific classes for them.” (Leckie y Fullerton, 1999a, 20).

³⁵⁸ Rapple (1997b) destaca que un aumento de la importancia del papel de los bibliotecarios en cuanto formadores supone una cierta resistencia por parte de algunos profesores debido a lo que Hardesty (1995) denomina como resistencia al cambio “... particularly a change promoted by

prefiriendo, los últimos, destacar la existencia de "... some impressive evidence that faculty generally would be resistant to librarian involvement in their classroom activities. (p. 694). Esta idea es reforzada por Hardesty (1995) al referir que "... faculty members who hold to the values of faculty culture (a feeling of lack of time; emphasis on content, professional autonomy, and academic freedom; de-emphasis on the applied and the process of learning; and resistance to change) are not interested in 'bright' ideas from librarians about bibliographic instruction." (p.356).

Por otro lado, aunque los profesores estén de acuerdo con las visitas a la biblioteca y con las sesiones de orientación en la utilización de sus recursos, realizadas por los bibliotecarios, no significa que estén dispuestos a colaborar con ellos en la realización conjunta de actividades de ALFIN. En esta línea, el hecho de que los profesores acepten la idea "... that both faculty and librarians should provide library research instruction does not necessarily imply that these faculty are in favour of collaboration with librarians." (Hrycaj y Russo, 2006, 694).

Sin embargo, las iniciativas de colaboración, muchas de ellas consideradas exitosas, han resultado de actuaciones individuales de bibliotecarios, esto es, "Much of what has been accomplished and will be accomplished will be through one-on-one informal contacts between librarians and faculty members." (Hardesty, 1995, 362). Este tipo de acciones individuales no resiste al cambio provocado por la ausencia de uno de los miembros puesto que el acuerdo no vincula al departamento o al bibliotecario. Esta realidad se expresa en las palabras de Kempcke (2002) "...alliances that rely too much on individual people and their personalities can be shattered when those people depart." (p. 542) y, más recientemente en McGuiness (2007). Este problema ya había sido identificado por Loomis (1995) al declarar que este tipo de colaboraciones es exitoso en el momento de su realización pero constituyen "...shaky foundations for our program in terms of long-term planning, for they are personality, not program, dependent." (p. 130). El modelo de más éxito es aquel que permite la integración de actividades de ALFIN en el currículo y que cuenta con el apoyo de la propia Universidad de forma que los objetivos de la alfabetización informacional se constituyen como objetivos institucionales y no únicamente de la biblioteca (Leckie y Fullerton, 1999a, 27; McGuiness, 2005, 2007; Lindstrom y Schonrock, 2006, 22).

En este sentido, los bibliotecarios que desarrollan este tipo de actividades deben conocer el currículo, los departamentos, los programas "... because all have slightly different expectations and needs. Instruction must be strongly course

those (such as librarians) who are not perceived as sharing fully in the culture and are not promoting values (bibliographic instruction) compatible with it." (p. 354).

related.” (Leckie y Fullerton, 1999a, 27). Por otro lado, los bibliotecarios necesitan ser flexibles en el sentido de que ni todos los profesores aceptan la colaboración en actividades de formación de los estudiantes como algo indispensable y, cuando lo hacen, puede existir la necesidad de desarrollarlas de modo distinto. También es necesaria una estrategia de marketing más interpersonal y activa de los bibliotecarios así como mayor flexibilidad en su posicionamiento estratégico. La autosuficiencia en la búsqueda de información es algo muy importante para los profesores, y así lo entienden para sus estudiantes, motivo por el cual consideran de gran utilidad la existencia de guías de apoyo que ayuden los alumnos a recuperar información. Sin embargo, lo que los profesores entienden como importante para sus alumnos no es necesariamente lo mismo que lo que ellos utilizan motivo por el cual los bibliotecarios deben evaluar el uso de los materiales que hacen los estudiantes (Leckie y Fullerton, 1999a, 27-28).

Internet puede constituir una oportunidad para los bibliotecarios y no una amenaza. Muchos profesores están preocupados en cómo sus estudiantes la están utilizando existiendo ya algunos departamentos en Universidades de Estados Unidos que han prohibido su utilización (Leckie y Fullerton, 1999a, 28). En este entorno, los bibliotecarios pueden ayudar a los profesores a decidir cómo permitir el uso de los recursos de información disponibles en Internet en trabajos académicos. Por este motivo, este es un campo en que “... academic librarians could become very actively involved and could put their expertise to effective use, while also creating opportunities for future valuable contributions to the life of the academy.” (Leckie y Fullerton, 1999a, 28).

Por lo expuesto, es necesaria una colaboración fuerte ente bibliotecarios y profesores con el objetivo de alcanzar un desarrollo eficaz del currículo. Winner (1998) apunta algunos métodos:

- mejora de la comunicación entre los profesores y los bibliotecarios a través de representantes de los profesores trabajando con los bibliotecarios que tienen *backgrounds* semejantes;
- reconocimiento de los profesores y de los administradores de la Universidad de la importancia de la alfabetización informacional en las disciplinas como parte del desarrollo del currículo;
- realización de actividades de formación en colaboración entre bibliotecarios y profesores;
- existencia de bibliotecarios que actúen como *liaison* junto a los departamentos.

Sánchez Tarragó (2005) afirma que para lograr el liderazgo y una participación más activa en la formación de los estudiantes los bibliotecarios deben estrechar vínculos y contactos de cooperación entre la dirección, el profesorado y el resto del personal del centro, participar en los equipos de desarrollo del currículo y ofrecer un entorno favorable para el aprendizaje (gestión de contenidos a través del diseño de materiales educativos así como su evaluación). También Kempcke (2002) subraya que debido a la posición muy favorable y única de los bibliotecarios en la cultura académica "...it is imperative that we reinforce and promote our instructional agendas and seek pioneering strategies to influence positive curriculum reform." (p. 543).

Esta actuación implica, por parte del bibliotecario, la adquisición de conocimientos sobre teoría del aprendizaje y métodos pedagógicos así como habilidades y experiencia docente para diseñar programas de alfabetización informacional. Además, desde el punto de vista de la actitud del bibliotecario, que ha sido marcada por un posicionamiento defensivo y reactivo, debe ahora actuar de forma proactiva anticipándose a las necesidades del profesorado y de los estudiantes. Su actuación debe resultar de un pensamiento y planificación estratégicos en el cual están claramente identificados la misión, objetivos estratégicos y valores de la organización, así como los proyectos y actividades que la biblioteca debe desarrollar para participar en los primeros. Es, igualmente importante, establecer puntos de comunicación con los profesores y otros miembros de la comunidad académica para que pueda participar en las actividades de desarrollo del currículo y, en particular, en la preparación de materiales educativos. Esto significa que todos los momentos de interacción, incluso los de ámbito social, son adecuados para hacernos visibles a través de la exposición de lo que hacemos y para destacar que lo que hacemos es relevante puesto que está enmarcado en la misión educativa, formadora e investigadora de la Universidad. Esta necesidad la expone Kempcke (2002) cuando afirma que "Individuals also need to communicate clearly to external constituencies how they are different from everyone else and why what they do is important to themselves and others." (p. 543).³⁵⁹

Por otro lado, nos parece que siempre es más fácil explicar todo aquello que no transcurre como deseamos a través de las actitudes y comportamientos de los

³⁵⁹ En la misma línea de pensamiento Hutchins (2005) afirma "Being increasingly visible and contributing to current campus initiatives supports successful working relationships with faculty (...). If academic librarians can publicly demonstrate (i.e., market) their professional expertise, teaching faculty will see it as complementing both teaching and scholarly research." (p. 27).

otros. El campo en el cual los bibliotecarios actúan no está exento de malentendidos, barreras e, incluso, conflictos³⁶⁰. Entendemos que debemos plantearnos un conjunto de cuestiones: ¿Cómo saber si hemos hecho todo lo que podemos, si hemos aprovechado todas las oportunidades que hemos disfrutado para presentar nuestro punto de vista, para hacernos visibles en la Universidad? ¿En qué medida el hecho de tener conocimiento de iniciativas menos exitosas de colaboración de bibliotecarios con profesores ha constituido, en sí mismo, una barrera que nos ha impedido a tomar la iniciativa? ¿Por qué motivo hemos optado por hablar de nuestros problemas únicamente entre nosotros, publicando en publicaciones periódicas de nuestro campo científico, presentando comunicaciones en conferencias y congresos de nuestro ámbito? ¿En qué medida nos hemos informado sobre el entorno en que desarrollamos nuestra actividad profesional para, de modo informado, poder presentar nuestros puntos de vista y forzar nuestra participación en la toma de decisiones? ¿En qué medida los cambios y retos por los que estamos pasando nos han obligado a reflexionar y a buscar nuevas soluciones para nuevos problemas? ¿Hemos hecho todo lo que podemos para dar respuesta a estas cuestiones? ¿Hemos percibido que para dar respuesta a algunas de ellas necesitamos la colaboración de personas con habilidades, competencias y saberes distintos de los nuestros o que necesitamos adquirir conocimientos y métodos de trabajo nuevos y para los cuales no hemos sido preparados? ¿Destacamos la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y estamos preparados para seguir aprendiendo?

También Kempcke (2002) afirma que existen distintas causas que explican una baja participación por parte de los bibliotecarios, incluso por debajo de sus posibilidades en la reforma del currículo, en actividades de formación, entre otras (falta de tiempo, falta de recursos, apoyo escaso de los órganos de gestión). Sin embargo destaca la incapacidad de los bibliotecarios para comprender la cultura organizacional en que trabajan (p. 540). En la misma línea, Doskatsch (2003) plantea la cuestión de saber cuantos bibliotecarios "...take sufficient responsibility

³⁶⁰ A este propósito, Kempcke (2002) refiere la obra de Sun Tzu, *The art of war*, estableciendo comparaciones entre la realidad académica (*academic enterprise*) y la guerra militar (*military warfare*) en el sentido que ambas envuelven competición por los recursos, estrategias y tácticas, necesitan ambas de ser bien organizadas y gestionadas, necesitan de liderazgo y personas comprometidas y ambas viven de la información. Considera que la sabiduría de Sun Tzu debe ser utilizada por los bibliotecarios para identificar estrategias que permitan aumentar su influencia, prestigio y poder, necesarios para que puedan atestiguar su misión formadora. Igualmente destaca aquella que es entendida por Sun Tzu como la más elevada forma de estrategia de guerra que es ganar sin luchar (p. 538).

and leadership in defining their contribution to the university's teaching and learning plans?" (p. 119). Entiende que es difícil salir de lo que denomina *comfort zone* permitiendo que evalúen nuestras credenciales, el rigor de nuestra investigación, nuestro conocimiento de pedagogía y competencia para enseñar y nuestras estrategias de marketing (p. 119). En la misma línea Owusu-Ansah (2007) tiene la convicción de que las actividades de los bibliotecarios determinan que su papel de formadores/educadores sea reconocido por la Universidad. Va más allá cuando afirma "If (...) academic librarians fail in that battle, it will not be because of the resistance of their immediate environment but rather because of an internal lack of sufficient resolve to push as far as they should." (p. 426). También deben renovar su convicción en el valor que añaden a la formación de los estudiantes. Por otro lado, "They also have to purge themselves of any inclination to self-deprecate." (Owusu-Ansah, 2007, 426). Este tipo de cuestiones asume gran importancia puesto que "Co-operation between academics and librarians to promote mutual goals commonly occurs, but there is evidence that more can be done not only to improve general understanding of the potential contribution of librarians but simultaneously to enhance it." (Nimon, 2002, 1).

4. Modelo de las relaciones Bibliotecario/Biblioteca-Profesor

Al elaborar el modelo conceptual de las relaciones entre Bibliotecario/Biblioteca-Profesor hemos partido de la convicción de que "... successful teaching and learning in higher education depends upon building strong collaborative relationships between librarians and faculty..." (Hutchins, 2005, 13). En consecuencia, entendemos que lo que importa es determinar en qué medida los profesores respetan a los bibliotecarios y al rol que éstos desarrollan en el proceso educativo. A partir de la revisión de la literatura, de nuestra experiencia y de los datos recogidos en el Grupo de Discusión determinamos las principales dimensiones implicadas en la construcción, por parte de los profesores, de percepciones favorables sobre las competencias de los bibliotecarios y el aporte de los mismos y de las bibliotecas a la docencia, al aprendizaje, y a la investigación, siendo estas variables entendidas como determinantes en la disponibilidad de los profesores para establecer acuerdos con los bibliotecarios.

Existe extensa literatura que constata el hecho de que la identificación, comprensión y la satisfacción de las necesidades de los usuarios es una necesidad a la cual los bibliotecarios deben dar respuesta a través de diferentes actividades.

Este conocimiento debe incluso permitir la anticipación de las necesidades así como de los productos y servicios que permitan satisfacerlas. Esta idea se ve ilustrada por Bunker y Zick (1999) cuando afirman "It is not enough to have interesting collections, flexible, standard-based tools for management and access. We also need current knowledge of user communities' changing needs and information-seeking behaviours..." (p. 2) y por Jenkins (2005) que entiende que "Understanding classroom faculty is (...) of considerable importance." (p. xiii).

Por otro lado, la identificación, comprensión y satisfacción de las necesidades de los profesores suponen actividades a las que debemos dedicar mucha atención debido a los cambios por los que están pasando la Educación Superior y la Universidad, así como las necesidades de los usuarios y "We often assume that we know what customers want or that customers don't know what they need. It is hard to break the habit of being the expert, and, instead, asking, and listening." (Nimon, 2001, 10). Esto implica escuchar a los profesores y estar dispuesto a adaptar los servicios a las necesidades de los usuarios y, siempre que sea posible de forma personalizada. Implica también analizar las reclamaciones recibidas y tomarlas como oportunidades de mejora. Marchant (1969) destacaba ya que la satisfacción de las necesidades de los usuarios constituye un objetivo para la biblioteca y sus profesionales y que para alcanzarla el bibliotecario debe ser receptivo al *feedback* que recibe por parte de sus usuarios y así adaptar los servicios a sus necesidades (p. 2888).³⁶¹

Esto explica las numerosas iniciativas desarrolladas por las bibliotecas para evaluar la calidad de los servicios³⁶² y productos así como la satisfacción de los usuarios. La primera la entendemos relacionada con las expectativas de los clientes y la segunda con una transacción específica centrada en una reacción personal al servicio. Herson, Nitecki y Altman (1999) afirman que el análisis de la calidad del servicio y de la satisfacción de los usuarios es importante en la medida que aumentan las expectativas de los clientes, el número y la diversidad de los competidores de la biblioteca y que el cambio continua teniendo un profundo impacto en el suministro y utilización de los servicios (p. 9). Destacan que, de este

³⁶¹ Marchant (1969) destaca que "It is the business of the librarian to work with the patron in the formulation of a statement of his true need and then translate it into a useful search strategy through which the best answer can be found." (p. 2888).

³⁶² Reeves y Bednar (1994) identifican cuatro dimensiones de la calidad: excelencia (*excellence*), valor (*value*), conformidad de las especificaciones (*conformance to specifications*) y satisfacer y/o superar las expectativas (*meeting and/or exceeding expectations*) (p. 437). Kronn (1995) añade otras dos: percepción del mercado (*market perception*) y calidad estratégica (*strategic quality*) (p. 22).

modo, las bibliotecas garantizan que los servicios van al encuentro o superan las expectativas de los usuarios lo que es determinante para garantizar su lealtad y fidelización. Esta necesidad apoya la realización de estudios sobre las necesidades y usos de la información por los profesores existiendo extensa literatura sobre este asunto.

Como ejemplo, podemos referirnos al desarrollado, en 2006, por la empresa Ithaka³⁶³ sobre las percepciones de bibliotecarios universitarios y de los profesores relativas a la transición hacia un entorno crecientemente electrónico. Por parte de los primeros, se obtuvieron 4.100 respuestas y, de los segundos, 350. Finalmente, se concluyó que los profesores consideran que son menos dependientes de la biblioteca y más dependientes de los recursos electrónicos. Por otro lado, la mayor parte de ellos piensa que la biblioteca disminuirá su importancia en los próximos años (motivo por el cual no deberán hacerse grandes inversiones) y que el bibliotecario tiene en nuestros días, la misma importancia que antes. En cuanto al papel de suministrador de información para las actividades de docencia y de investigación, los bibliotecarios lo entienden como muy importante, pero los profesores no le atribuyen la misma importancia. Sin embargo, una conclusión a destacar de este estudio es que "...the findings suggest the need for libraries to take leadership in helping academia's transition to the new environment." (Schonfeld y Guthrie, 2007, 8). En consecuencia, para los bibliotecarios, estas conclusiones significan un conjunto de retos de gestión y estratégicos, por lo que deben invertir en la identificación de las actitudes y necesidades de los profesores, incluso al nivel de cada materia para, de modo más eficaz, satisfacer esas necesidades. Por otro lado, el colectivo de profesores es el que más influye en los estudiantes y en la utilización que éstos hacen de la biblioteca. Así "Librarians who wish to succeed in this environment must learn to understand faculty characteristics and concerns in order to work with them effectively." (Jenkins, 2005, 35). Esto implica multiplicar las iniciativas de comunicación entre los dos colectivos profesionales.

La comunicación es entendida, en nuestro modelo, como marketing interactivo (puesto que supone una comunicación bidireccional e interactiva entre los dos colectivos). Se trata de una variable indispensable y que asienta la posibilidad de establecer relaciones de trabajo en equipo en la medida en que

³⁶³ "...is an independent not-for-profit organization with a mission to accelerate the productive uses of information technologies for the benefit of higher education worldwide." (www.ithaka.org/about-ithaka).

"When librarians serves as liaison among different communities of interest, there is no skill more important than communication." (Bunker y Zick, 1999, 2). Con una comunicación constante y fluida y de interacciones dinámicas más o menos formales entre los dos grupos, es posible desarrollar actividades conjuntas sea para apoyo a los estudiantes o destinadas a los profesores. De este modo, se establecen puentes entre bibliotecarios y profesores en el sentido expresado por Black, Crest y Volland (2001) "Using established relationships with faculty, librarians provide informal and formal training opportunities that dramatically increase faculty awareness of information resources and library services." (p. 220). La comunicación entre los dos grupos asume gran importancia ya que constituye el primer paso para la posibilidad del establecimiento de acuerdos, de colaboración y de puentes de entendimiento. En este sentido Jenkins (2005) afirma que "...effective communication is the only means we have to together serve our students more effectively." (p. 23). Para que los bibliotecarios puedan realizar un trabajo continuado en este campo, en muchas Universidades existen uno o más, denominados *outreach* o *liaison librarians* que deben desarrollar actividades y programas que permitan establecer conexiones con los profesores.³⁶⁴ Además, estos puentes son determinantes en el campo de la alfabetización informacional puesto que los profesores son los primeros contactos de los estudiantes en el campus. Por otro lado, la comunicación es la clave para la resolución de las situaciones de conflicto (o, al menos, de ausencia de acuerdo) entre los dos grupos. Esto implica, por parte de los bibliotecarios, una inversión fuerte en una comunicación abierta, generadora de confianza en que exista una gran disponibilidad para escuchar y para aprender. Así lo entiende Marchant (1969) al afirmar "The discrepancy in opinion between librarian and faculty should make communication between librarian and professor productive of attitude change." (p. 2888).

En un momento marcado por la emergencia de las redes sociales (*social networking*) que permiten la comunicación, colaboración, participación y compartición, los bibliotecarios deben también utilizarlas en su estrategia de aproximación a los usuarios. En este sentido, algunos han iniciado una presencia individual o de sus bibliotecas en *MySpace* o *Facebook*.³⁶⁵

³⁶⁴ Para profundizar sobre este tema Stebelman *et al.* (1999), Yang (2000), Mozenter, Sanders y Welch (2000), Hanh y Schmidt (2005) y Rodwell y Fairbairn (2007).

³⁶⁵ Sin embargo este medio no puede ser el único. De acuerdo con una investigación de la OCLC (2007) en que jóvenes estudiantes y otros usuarios han respondido a la cuestión "How likely would you be to participate in each of the following activities on a social networking or community

Tenemos la convicción que, de la identificación, satisfacción y del marketing interactivo (entendido como comunicación) depende la percepción favorable de los profesores sobre las bibliotecas y sus profesionales. De este modo "... the scholar creates new knowledge, studies and teaches assimilation of data. (...) Librarians, curators and other information professionals learn how users approach questions, and then organize and teach access to data. The required synergy can only come from bringing together people with the appropriate skills and vision. (...) Respect and confidence in each partner's skills and ability to succeed help to prevent turf-battles and to combat competition." (Bunker y Zick, 1999, 2).

La confianza es considerada por Blau (1964) como esencial en la estabilidad de las relaciones (p. 99) y por Golembiewski y McConkie (1975) que entienden que no existe otra variable que influya más las relaciones interpersonales y en el comportamiento de grupo (p. 131). Para Hosmer (1995) no existe un acuerdo entre los distintos autores sobre una definición del concepto pero entiende que todas las definiciones "... seem to be based (...) upon an underlying assumption of a moral duty with a strong ethical component owed by the trusted person to the trusting individuals." (p. 381). El mismo autor afirma que la confianza puede entenderse como una expectativa individual (p. 381), mientras para Zand (1972) debe entenderse como una variable existente en las relaciones interpersonales (p. 383).

Para este autor, las personas que confían en las otras suministran información relevante, fiable, actualizada y, de este modo, contribuyen a los esfuerzos de resolución de los problemas. En consecuencia, "They will have less fear that their exposure will be abused, and will therefore be receptive to influence from others." (Zand, 1972, 231). Por este motivo, aceptarán la interdependencia puesto que confían en que los otros miembros de la relación controlarán su modo de actuar según los acuerdos pre-establecidos, no necesitando ejercer cualquier tipo de control. Finalmente, contribuirán a la disminución de la incertidumbre social y estarán menos dispuestos a malinterpretar las intenciones y los comportamientos de las otras personas, motivo por el cual los problemas existentes pueden ser más

site if built by your library?" es posible identificar unas diferencias entre una utilización que podemos entender de ámbito más social y una de ámbito más profesional. En este sentido, la utilización para auto-publicación apenas el 7% de los jóvenes y 6% de otros usuarios se manifestaron disponibles o muy disponibles; en cuanto a la participación en grupos de discusión, en ambos los grupos 6%; para encontrar a otros usuarios con intereses semejantes, 6% y 7%, respectivamente. (Appendix A, 12).

fácilmente identificados y examinados siendo las soluciones más adecuadas, creativas y de largo alcance (Zand, 1972, 231-232).³⁶⁶

Butler (1991) concluye que en la literatura sobre la confianza existe consonancia en (a) la confianza es un tema importante en las relaciones interpersonales, (b) es esencial al desarrollo de carreras en la gestión, (c) "in a specific person is more relevant in terms of predicting outcomes than is the global attitude of trust in generalized others..." (p. 647). Además, la confianza es un elemento esencial para la creación de relaciones interpersonales, un prerrequisito para la colaboración y para la estabilidad de las instituciones sociales y de los mercados (Egan, 2001, 91).

La importancia de la confianza en el desarrollo de modelos de colaboración bibliotecario-profesor es igualmente destacada por Black, Crest y Volland (2001) "... a level of trust between the librarian and faculty, fostered by the relationship, paves the way for collaborative instruction development." (p. 218). También Frank *et al.* (2001) defienden que uno de los principales beneficios del desarrollo de acuerdos entre bibliotecarios y profesores es la creación de confianza y siempre que existe un entorno basado en ella los profesores estarán más disponibles a apoyar a la biblioteca y a sus profesionales (p. 93). En el mismo sentido se manifiestan Huotari y Iivonen (2005) y Scales, Matthews y Johnson (2005) que entienden que estas colaboraciones o acuerdos estratégicos se asientan en la definición de objetivos comunes que se pretenden alcanzar y en la confianza y compromiso entre los miembros del acuerdo. "Developing a new culture of partnership is crucial, but impossible without frequent contacts between the library and its stakeholders in a spirit of mutual trust." (Huotari y Iivonen, 2005, 328).

También Rapple (1997b) destacaba que "The goal is that the wider campus community, and above all faculty, will welcome and trust librarians as vital colleagues and not regard them as mere operatives." Aunque en el campo de las relaciones comerciales, Doherty (1989) destacaba a la confianza como la clave para alcanzar la excelencia en las relaciones en la medida que "... once an organization loses its customers' trust, clients will grab at the worst possible explanation for any problem they have with the company." (p. 343). Para él, la credibilidad, expresión máxima de la confianza, es un asunto clave en las relaciones interpersonales. Stahl (1997) va más allá afirmando que "...care and trust contributes to my sense of ownership not only in Earlham's library but also in the

³⁶⁶ Este autor presenta un modelo de las relaciones entre confianza, información, influencia y control. Para más información sobre este modelo consultar Zand (1972).

institution..." (p. 135). Por último, para Jenkins (2005) la colaboración exitosa entre bibliotecarios y profesores en beneficio de los estudiantes "...does not come from confrontations but through the earning of trust and colleguership." (p. xiv).

El compromiso implica que los miembros de la relación sean leales, confiables y estables en la relación. Implica el deseo de mantener la relación lo que justifica una inversión permanente en actividades y proyectos que ayuden a mantenerla. Sin embargo, no resulta claro saber si el compromiso es fruto de una confianza creciente o si ésta resulta de la decisión de comprometerse (Egan, 2001, 93-94). Pensando en el universo de las bibliotecas universitarias, la percepción positiva de los profesores sobre las bibliotecas y sus profesionales permite que los primeros se sientan comprometidos con el éxito de las actividades y proyectos que los segundos desarrollan. Esto es más evidente cuando, después de la definición de objetivos y metas comunes se acepta, por los bibliotecarios, su participación en las actividades de la biblioteca como algo normal y no como una intromisión. Por otro lado, las variables confianza y compromiso están siempre presentes cuando el objetivo es la construcción de una relación.

Cualquier proyecto o actividad implica conocimientos, habilidades y competencias diferentes y a profesionales de distintas ramas científicas, los cuales invierten tiempo y energía estableciendo y profundizando relaciones a través de interacciones marcadas por la confianza y el compromiso.³⁶⁷

Para la concretización de un proyecto o actividad coexisten organizaciones o personas que, de modo separado, no podrían reunir todos los recursos necesarios. Se trata de establecer relaciones de trabajo más fuertes, más eficaces entre los dos grupos. Esta iniciativa, en la mayor parte de las situaciones, recae en los bibliotecarios (Chiste, Glover y Westwood, 2000) beneficiando al final, a los estudiantes (Winner, 1998; Hardesty, 1999; McGuinness, 2007).

La necesidad de colaboración y de alianzas es destacada por varios autores pues que "El desarrollo de los entes vivos, sea este a nivel individual o de especie, tiene mucho que ver con su capacidad de cooperar." (Anglada i de Ferrer, 2006, 7). En la literatura del campo de la gestión, los acuerdos se entienden como relaciones construidas "...on strong communication, trust and commitment, and as a process based on people, skills, dedication and continuous improvement." (Gillespie y Brooks, 2001, 107). En la Universidad la colaboración/cooperación entre los

³⁶⁷ En el mismo sentido Brown (2004) subraya que "Collaboration is more successful when diverse talents and experiences work together to reach clearly defined objectives." (p. 17) y Scales, Matthews y Johnson (2005) afirman que "...collaboration is a recursive process that requires time and planning." (p. 234)

distintos órganos y colectivos es indispensable. Esto se aplica a la necesidad de colaboración entre bibliotecarios y profesores y sobre este tema, existen muchos artículos, capítulos de libros y presentaciones a conferencias lo que prueba "... the problem's prevalence, persistence and importance." (Farber, 1999a, 229). Esto se debe al hecho de que continúa a existir un foso entre la afirmación de que bibliotecarios y profesores deben trabajar juntos y la realidad en muchas situaciones motivo por el cual Nimon (2001) entiende que la cooperación entre bibliotecarios y profesores es un hecho frecuente pero existe la convicción de se deber hacer todavía más para promover un amplio conocimiento sobre el potencial de la contribución de los bibliotecarios (p. 1).³⁶⁸ Por un lado, es necesario que identificar objetivos y metas comunes y, por otro, dedicar mucho tiempo y una enorme capacidad para escuchar y entender puntos de vista distintos los nuestros. Esta idea está presente en Miller y Bohm (2005) cuando afirman que existe una probabilidad mayor de que los bibliotecarios desarrollen una relación de trabajo positiva con los profesores si estos los reconocen "... as a worthy colleague." (p. 6). Por otro lado, la colaboración entre bibliotecarios y profesores implica el establecimiento de un conjunto de relaciones de ámbito profesional y también social. Su importancia es igualmente destacada por Hisle (2005) que, sin embargo, subraya que este no constituye un nuevo papel para los bibliotecarios sino "... a behaviour that needs increased emphasis and importante to library program success." (p. 172). En el entorno de la Universidad, entendida como una comunidad productora y transmisora de conocimiento, la colaboración es la clave para el éxito. Además, las bibliotecas híbridas o digitales "... require collaborative work arrangements, in order for such libraries to be successful in their provision of services." (Allen, 2005, 293).

Raspa y Ward (2000) consideran la existencia de tres niveles de interacción entre los bibliotecarios y los profesores que distinguen según la duración e intensidad de la interacción, la distribución de las tareas y la compartición de objetivos comunes (p. 4-5). Al primero, lo denominan establecimiento de contactos (*networking*), el cual no es más que el intercambio de información para beneficio mutuo y es una forma de interacción profesional poco estructurada que no se basa

³⁶⁸ Esta autora entiende que, para los bibliotecarios no existen dudas de que sus objetivos de educación/formación no se sobreponen a los de los profesores, pero no están completamente alineados. Por este motivo, para que puedan establecerse relaciones de trabajo entre los dos grupos, es necesario, en primer lugar, clarificar lo que existe en común y lo que es distinto. Para existir acuerdo sobre el objetivo a alcanzar es necesario determinar lo que cada miembro debe hacer, cómo y cuándo.

en un objetivo común (p. 4). Un según tipo es la coordinación (*coordination*) que representa una relación de mayor complejidad entre las dos partes y donde se ha identificado un objetivo común, aunque eso no significa compartir actividades: cada una de las partes trabaja de forma separada para alcanzar el objetivo (p. 4). El último nivel es la colaboración (*collaboration*) que implica un mayor nivel de compromiso por las partes y el desarrollo de una relación de trabajo a largo plazo, en que los participantes negocian y alcanzan un consenso sobre las acciones que deben desarrollar para alcanzar el objetivo antes establecido. El trabajo es realizado por las dos partes tomando en consideración las habilidades y capacidades de cada una. Este es el tipo de relación más beneficioso para los bibliotecarios y los profesores (p. 4-5).

Al mismo tiempo, la explosión de información electrónica ha planteado nuevos retos a profesores y bibliotecarios en la medida que los estudiantes pueden ahora acceder a mayores acopios de información planteándose problemas de validez y de fiabilidad siendo incluso reconocida la existencia de un déficit en sus competencias de alfabetización informacional (*Higher Education in a Web 2.0 world*, 2009, 6)³⁶⁹. Los profesores son más conscientes de los retos educativos planteados por Internet y además reconocen que no disponen del tiempo y de las destrezas necesarios para apoyar a sus alumnos en este campo. Algunos reconocen que para ello deben contar con los bibliotecarios. Varios autores (Farber, 1999a; Hardesty, 2000; Grafstein, 2002; McGuiness, 2007) destacan que el aumento en el volumen de información disponible en la red ha reforzado la necesidad de orientación y apoyo a los estudiantes por los bibliotecarios.

Para Farber (1999a) si la relación de cooperación se establece los objetivos de bibliotecarios y de profesores se refuerzan mutuamente "... the teacher's objectives being those that help students attain a better understanding of the course's subject matter, and the librarian's objectives being those that enhance the students' ability to find and evaluate information." (p. 233). En la Universidad, los acuerdos exitosos entre bibliotecarios y profesores están basados en un reconocimiento y apoyo mutuos y en la concretización de prácticas de desarrollo e intensificación de las relaciones entre los dos grupos entendidas en el ámbito del marketing relacional. A este propósito, Nimon (2001) afirma que "Contemporary public relationship practice no longer sees promotion and publicity as primary focus but rather aims at the

³⁶⁹ Esta evidencia se refuerza en el documento *Information behaviour of...* (2008) "the information literacy of young people, has not improved with the widening access of technology: in fact, their apparent facility with computers disguises some worrying problems." (p. 12).

building and maintenance of mutually beneficial relationships with clients.” (p. 4). Esto significa que colaborar implica el establecimiento de relaciones entre personas o grupos en un entorno de comunicación abierto y receptivo a ideas distintas, esto es, a las diferencias.

En un artículo de Chiste, Glover y Westwood (2000) la última autora describe su experiencia en el desarrollo de la actividad de bibliotecaria universitaria identificando cinco etapas por las cuales ha pasado para alcanzar la concretización de experiencias de colaboración exitosas con los profesores: comprender el tipo de institución en que estaba trabajando (misión, objetivos estratégicos); aceptar que la biblioteca y ella desarrollaban un papel esencial en la comunidad académica y, en consecuencia, aceptar su papel de formadora; comprender que los miembros de la comunidad académica con los que debería trabajar en colaboración, eran los profesores por lo que debe implicarse en las mismas actividades que ellos; comprender que la alfabetización informacional y la búsqueda de información en las bibliotecas presuponen competencias que no son innatas en los estudiantes y en los profesores, motivo por el cual necesitan de ser enseñadas; estar convencida de que los bibliotecarios son las personas más cualificadas para enseñar alfabetización informacional (p. 203-204). También Raspa y Ward (2000) apuntan cinco cualidades necesarias para una colaboración exitosa que denominan los *Five Ps of Collaboration*: pasión (*Passion*)³⁷⁰, persistencia (*Persistence*)³⁷¹, buen humor (*Playfulness*)³⁷², proyecto (*Project*)³⁷³ y promoción (*Promote*)³⁷⁴ (p. 8-9).

Esto supone que, al plantearnos la cuestión de la colaboración, lo importante no es el modo cómo los profesores se acercan a los bibliotecarios sino cómo éstos se acercan de los profesores. Sobre este tema, Biggs (1981) refiere que la comunicación, la cooperación y la planificación conjunta son líneas de actuación que deben ser iniciadas por los bibliotecarios aunque a los profesores se les pide que desarrollen la capacidad de escuchar lo más receptivamente posible puntos de vista distintos de los suyos (p. 196). También Raspa y Ward (2000) refieren que deben ser los bibliotecarios que inicien los esfuerzos para un trabajo colaborativo (p. 10).

³⁷⁰ Significa preguntarse “What is your passion, your job? What are your skills? What might you bring to the enterprise?” (p. 8).

³⁷¹ Esto implica saber “Are you willing to persist in the face of opposition – subtle and clear – from colleagues, institutional structures and/or administrative inertia?” (p. 8).

³⁷² Es la capacidad para “...engage an enterprise deeply – mind, heart, and spirit – all parts of us brought into the action of the moment.” (p. 9).

³⁷³ Significa saber si está dispuesto a participar en un gran proyecto (p. 9).

³⁷⁴ Saber si está dispuesto a hablar de sí mismo, “...about your passion and projects around your institution.” (p. 9).

De igual modo, para Jenkins (2005) son los bibliotecarios los que deben tomar la iniciativa en la creación de oportunidades para colaborar (p. 60). Bibliotecarios y profesores deben compartir la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes con lo que ello implica de colaboración entre ambos.

En este sentido, la colaboración entre bibliotecarios y profesores no es una opción sino un imperativo, una obligación en la medida en que en ambos grupos recae la responsabilidad de formar a estudiantes alfabetizados en información, capaces de proporcionar opciones académicas y profesionales informadas, capaces de actuar de forma consciente y crítica, en suma, capaces de participar en el desarrollo económico, social, científico y cultural de sus comunidades.

PARTE III – ESTUDIO DE CASO

CAPÍTULO VII – CARACTERIZACIÓN DE ISCTE-IUL – INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LISBOA

1. Breve resumen histórico

ISCTE – Instituto Superior de Ciências de Trabalho e da Empresa se creó en 1972, por el Decreto-Lei nº 522/72, del 15 de diciembre, en el entorno de una reforma iniciada en enero de 1970 (la Reforma Veiga Simão) que había adoptado el lema “Um homem mais culto é um homem mais livre.” En el Preámbulo de este Diploma se justifica la creación de ISCTE por entenderse que “O desenvolvimento económico e social suscita a necessidade de o País dispor de maiores facilidades no recrutamento e aperfeiçoamento de pessoal especializado na problemática do trabalho e nos aspectos jurídicos, económicos e sociais que lhe são inerentes.” (Decreto-Lei nº 522/72, del 15 diciembre, 1946-1947). Así, la aparición del Instituto se lleva a cabo en el ámbito de la reorganización y diversificación de la enseñanza de las ciencias económicas y sociales en Portugal. Es importante destacar que, en ese tiempo, era ya claro el objetivo de que ISCTE garantizase un contacto permanente con la realidad nacional así como una colaboración estrecha con distintas organizaciones, entre ellas, las empresas (p. 1947).

El Instituto dependía del Ministério da Educação Superior, a través de la Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes, estando definido un conjunto de finalidades³⁷⁵ y, de acuerdo con Simão (2007), con su creación se ha pretendido que “... se desenvolvesse como uma nova instituição universitária, fora do universo tradicional, até porque, pela sua génese e natureza, o conservadorismo do poder académico instalado não o aceitaria como parceiro universitário de corpo inteiro nas universidades de Lisboa.” (p. 19)

A pesar de haber sido creado para garantizar la realización de cursos de nivel superior en las áreas de la gestión y de las ciencias del trabajo, en 1983, su ámbito

³⁷⁵ “a) Proporcionar preparação básica nos domínios das ciências sociais e económicas;
b) Promover a especialização e o aperfeiçoamento dos seus graduados dentro do respectivo campo de actividades;
c) Preparar pessoal para o estudo de problemas do trabalho, de organização e gestão de empresas, promovendo a sua formação com vista ao desenvolvimento económico e social do País;
d) Realizar e estimular a investigação científica nas matérias relacionadas com o exercício das funções referidas nas alíneas anteriores;
e) Difundir os conhecimentos respeitantes às matérias incluídas nos seus planos de estudo e de investigação.” (Decreto-Lei nº 522/72, del 15 diciembre, 1947).

de actuación se extendió a otras materias dentro de las Ciencias Sociales, como la Sociología y la Antropología Social, tal y como se afirma en el Preámbulo al Decreto-Lei nº 167/83, del 29 de abril. También en este documento se explicita que siendo una escuela de "... índole universitária, o ISCTE encontra-se a aguardar a sua integração numa das universidades de Lisboa." (Decreto-Lei nº 167/83, del 29 de abril, 1526). Por tanto, el ISCTE se confirma como un establecimiento de enseñanza superior universitaria autorizándole la atribución del grado de Doctor (artículo 1º y 2º).

La *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei nº 46/86, del 14 de octubre, establece las pautas del sistema educativo, expresa su organización y, en cuanto a la enseñanza superior, abarca la universitaria y la politécnica (artículo 11º). El artículo 14º se define que la enseñanza universitaria tiene lugar en "... universidades e em escolas universitárias não integradas." (p. 3072). Esta situación contemplaba, así, la existencia de ISCTE en cuanto "instituto universitário não integrado."

Por el Despacho Normativo nº 11/90, del 7 de febrero, el Ministro de la Educación aprobó los Estatutos del ISCTE los cuales tenían como objetivo "... consolidar o ISCTE como instituição abertamente vocacionada para o desenvolvimento científico, cultural, social e económico do País, considerado este no quadro internacional em que está inserido." (p. 517).

Debemos destacar que, en el Prámbulo de estos Estatutos se subraya la necesidad de colaboración de todos los miembros del ISCTE al afirmarse que "... os presentes Estatutos, porque são uma proposta corajosa e interessante de descentralização, exigem da parte de todos os membros do ISCTE – estudantes, docentes e pessoal técnico, administrativo e auxiliar – um empenhamento na prossecução da unidade e da solidariedade na escola." (Despacho Normativo nº 11/90, del 7 de febrero, 518). De igual modo, se destaca la necesidad del ISCTE de colaborar con los demás centros de educación superior y de participar en las distintas dinámicas de desarrollo social y económico del País. En este Documento se aclaran, entre otras cuestiones, como la misión³⁷⁶, el encuadramiento institucional y

³⁷⁶ ISCTE se presenta como un centro de creación, transmisión y difusión de cultura, de ciencia y de tecnología que, a través de la articulación del estudio, de la enseñanza y de la investigación, se integra en la sociedad. Sus fines son "a) A formação humana, cultural, científica e técnica; b) A realização de investigação fundamental e aplicada; c) A prestação de serviços à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca; d) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres e estrangeiras; e) A contribuição, no seu âmbito de actividade, para o desenvolvimento do País, a cooperação internacional, e a a aproximação entre os povos." (Despacho Normativo nº 11/90, del 7 de febrero, 518).

las autonomías (estatutaria, científica, pedagógica, administrativa y financiera y disciplinar).

Después de la publicación de la *Lei da Autonomia das Universidades*, Lei nº 108/88, del 24 de septiembre, en 1997, el ISCTE fue admitido como miembro de la Fundação das Universidades Portuguesas aunque no integraba todavía el CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas³⁷⁷ creado por el Decreto-Lei nº 107/79, del 2 de mayo, cuyos estatutos fueron cambiados por el Decreto-Lei nº 283/93, del 18 de agosto, debido a las alteraciones normativas y institucionales (Lei nº 108/88, del 24 septiembre, *Lei da Autonomia das Universidades*).

En el año 2000, se publicaron unos nuevos Estatutos a través del Despacho Normativo nº 37/2000, del 5 de septiembre, manteniéndose la misión establecida en los Estatutos del año 1990³⁷⁸, reconociéndose el derecho de colaborar en las políticas nacionales de educación, ciencia y cultura, y afirmandose que “O funcionamento do ISCTE assenta nos princípios da democraticidade, descentralização e participação, designadamente na garantia da liberdade de criação científica, cultural e tecnológica, na pluralidade e livre expressão de orientações e opiniões, na participação de todos os seus corpos na vida académica comum e em métodos de gestão democrática.” (p. 4705). En estos Estatutos están además definidos el enmarcamiento institucional, patrimonio, financiación, cuestiones de fiscalidad y contabilísticas, modos de ejercicio de la autonomía, símbolos y los órganos de gobierno y coordinación (p. 4705-4717).

En 2002, se publicó el *Regulamento da estrutura orgânica do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa* por el Despacho nº 10996/2002, de 17 de mayo. Más tarde, en 2007, se publicó la Deliberação nº 1389/2007, del 19 de julio, con el nuevo *Regulamento da estrutura orgânica do ISCTE* aprobado por el Senado.

En 2005, a través del Decreto-Lei nº 89/2005, del 3 de junio, ISCTE ha pasado a integrar el CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas³⁷⁹

³⁷⁷ Consejo congénere al CRUE – Consejo de Rectores de las Universidades Españolas. El CRUP es entendido como una estructura asociativa de las universidades portuguesas que contribuye a la definición de la política para la enseñanza superior universitaria y que integra, como miembros, los rectores de las universidades portuguesas públicas y de la Universidade Católica (Decreto-Lei nº 283/93, del 18 agosto, p. 4405).

³⁷⁸ Continúa siendo un centro para la creación, transmisión y difusión de la cultura, ciencia y tecnología que se integra en la vida de la sociedad, a través de la articulación del estudio, docencia e investigación (Despacho Normativo nº 37/2000, del 5 septiembre, 4705).

³⁷⁹ El CRUP ha sido creado por el Decreto-Lei nº 107/79, de 2 de Maio, “... como estrutura associativa das universidades portuguesas, constitui passo particularmente significativo no processo de descentralização e desconcentração de competências do Ministério da Educação no respeitante ao

como miembro, en resultado de un cambio en la redacción del artº 1 del Decreto-Lei nº 283/93, del 18 de agosto que pasa a estar redactado del modo siguiente: “É criado o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (...) cujos membros são os reitores das universidades portuguesas públicas e da Universidade Católica Portuguesa e ainda os presidentes dos estabelecimentos de ensino universitário públicos não integrados, sob tutela exclusiva do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.” (Decreto-Lei nº 89/2005, del 3 de Junio, 3607).

En las palabras del Ministro de la Educación José Veiga Simão que, en 1972, preparó y aprobó el Decreto-Lei nº 522/72, del 15 de diciembre “Ao chegarmos ao ano 2007, justo é reconhecer o prestígio adquirido pelo ISCTE, a nível nacional e internacional, onde se situam alguns nichos de excelência em Ciências da gestão, Ciências Sociais e Ciências Tecnológicas.” (Simão, 2007, 21). El *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior* (Lei nº 62/2007, del 10 de septiembre) ha permitido “...clarificar o estatuto do ISCTE no sistema de ensino superior português.” (p. 6). En consecuencia, la Assembleia Estatutária definió ISCTE como “instituto universitário” en resultado de un posicionamiento estratégico específico, único en Portugal pero consolidado hacía mucho tiempo en otros países (p. 6).

Desde siempre, la cooperación internacional ha sido un objetivo para el ISCTE y, por ese motivo, en la actualidad son muchos los enlaces europeos así como los acuerdos de cooperación con distintas organizaciones. Anualmente, ISCTE recibe unos 400 alumnos de más de 40 países lo que permite un entorno multicultural de aprendizaje.

La movilidad de los estudiantes y de los profesores lleva a cabo sobre todo, a través del Programa ERASMUS de la Comisión Europea. En este entorno, ISCTE tiene más de 200 enlaces (*links*) con universidades en los 27 países de la Unión Europea, en Suiza, Turquía, Noruega y Europa del Este. También participa en los Programas Leonardo da Vinci, Alban y Tempos. También es miembro de la EUA – European University Association y de Columbus (programa de cooperación entre instituciones de enseñanza superior Europeas y de América Latina).

Además, la *IBS – ISCTE Business School*, es miembro del consorcio internacional de universidades, European Business Consortium (EBC) y de la Network of International Business and Economics Studies (NIBES) y participa en las más destacadas asociaciones de educación en gestión: la EFMD (International network for excellence in management development), la AACSB y la EABIS (European Academy for Business in Society). Recientemente, junto con otras tres

ensino superior.” (p. 445). Integran el CRUP los Rectores de las Universidades Portuguesas Estatales (Públicas) y de la Universidade Católica Portuguesa.

instituciones de enseñanza superior portuguesas han firmado un programa de colaboración con el MIT Sloan School of Management. ISCTE Business School igualmente dispone varios Programas internacionales en Cabo Verde, Mozambique, China Brasil y Estados Unidos.

En 2007, el Presidente de ISCTE destacaba los puntos fuertes de la organización "A inovação surge claramente como um dos elementos mais salientes, a par de um bom clima organizacional, em que a informalidade, a pouca distância hierárquica e o empenhamento colectivo no futuro do ISCTE marcam a distintividade da sua cultura." (Santos, Oliveira y Branco, 2007, 15). Otros aspectos identificados como positivos son la credibilidad en la academia y sociedad, a nivel nacional e internacional, haber celebrado acuerdos y proyectos de investigación y de docencia con universidades internacionales destacadas, recibir el mayor número relativo de estudiantes ERASMUS de entre las Universidades portuguesas, ser la Universidad portuguesa con menos financiación por parte del Estado y la que presenta una de las más elevadas tasas de ingresos propios, ser la institución con mayor *ratio* de estudiantes de postgrado *versus* grado, ser la única institución que ha conseguido siempre el cumplimiento total de las plazas disponibles, la elevada tasa de empleabilidad de los estudiantes en los distintos campos científicos y las profundas conexiones con las empresas y con otras instituciones de la sociedad portuguesa.

Para enfrentarse a los retos planteados a la Educación Superior, ISCTE define tres líneas estratégicas: la primera es la aceleración de la cualificación de los profesores, el aumento de la calidad y cantidad de la investigación realizada en el centro y la internacionalización; la segunda, la optimización de los procesos de gestión y organización; la tercera, la continuidad del fortalecimiento de la identidad de ISCTE, asumiendo su posicionamiento en cuanto Instituto Universitario y no como Universidad tradicional (Santos, Oliveira y Branco, 2007, 16).

En la actualidad, y en en ámbito de las posibilidades abiertas por la Lei nº 62/2007, del 10 de septiembre, *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*³⁸⁰ relativa a la gestión de las instituciones de enseñanza superior el Instituto ha preparado un contrato-programa a firmar con el Ministerio da Ciência, Tecnología e Ensino Superior. La misión declarada es "... produzir, transmitir e

³⁸⁰ Este Documento anula la Lei da Autonomía das Universidades (Lei nº 108/88, del 24 de septiembre), la Lei do Estatuto e Autonomía dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico (Lei nº 54/90, del 5 de septiembre) y el Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo (Lei nº 16/94, del 22 de enero, cambiado por la Lei nº 37/94, del 11 de noviembre, y por el Decreto-Lei nº 94/99, del 23 de marzo).

transferir conhecimento científico de acordo com os mais altos padrões internacionais, que proporcione valor económico, social e cultural à sociedade.” (*Programa de desenvolvimento do ISCTE, 2009-2013, 5*). En conformidad, ISCTE debe contribuir a la promoción de una calidad elevada en la gestión y desarrollo de las organizaciones de negocios e instituciones públicas, en la concretización de las políticas públicas y en la intervención social en grupos y comunidades con el objetivo de promover el bien-estar de las poblaciones, en la innovación, desarrollo y aplicación de las tecnologías de información y comunicación así como en la cualificación de la prestación de servicios de ocio, turismo y cultura (p. 5).

En este documento son destacados seis ejes estratégicos agrupados en dos áreas: desarrollo científico de las actividades de docencia, investigación y prestación de servicios y modernización de los procesos de gestión, recursos y infraestructuras. Cuanto a la primera, los ejes son: a) cualificar las actividades de docencia, centrando su desarrollo en en segundo y tercer ciclos; b) reforzar y internacionalizar la investigación y sus articulaciones con la enseñanza; y c) reorganizar y profesionalizar la prestación de servicios. Cuanto a la segunda, los ejes son: a) reorganizar, cualificar y optimizar los recursos humanos, los procesos de gestión y los servicios de apoyo social; b) expandir y modernizar las infraestructuras; y c) expandir y modernizar los recursos de apoyo a la docencia, investigación y comunicación (*Programa de desenvolvimento do ISCTE, 2009-2013, 12*).

Se identifican tres áreas de desarrollo que condicionan las acciones de los ejes estratégicos de actuación: a) la necesidad de consolidar un cuerpo docente con elevadas competencias de acuerdo con los criterios internacionales; b) la necesidad de internacionalizar las actividades de docencia, investigación y prestación de servicios, así como los profesores y los estudiantes, de forma que el ISCTE participe en las redes internacionales de enseñanza superior y de investigación; y c) necesidad de profesionalizar la gestión y cualificar las infraestructuras, a través de la creación de una cultura de excelencia que apoye, de forma clara, las actividades de docencia, investigación y prestación de servicios a la comunidad (p. 12).³⁸¹

³⁸¹ En el documento se identifican los puntos fuertes y débiles del ISCTE. Los primeros son “procura superior à oferta, sendo uma das poucas instituições universitárias que sempre preencheu a totalidade das vagas de primeiro ciclo; elevada proporção de alunos de ensino pós-graduado maior percentagem nacional); elevada proporção de alunos Erasmus no primeiro ciclo; elevadas taxas de empregabilidade; liderança em algumas áreas científicas, tanto no ensino como na investigação; liderança nos programas de empreendedorismo; presença líder nos países lusófonos na área dos MBA/mestrados em gestão; marca forte y credível; elevada percentagem de receitas próprias; unidade orçamental e orgânica; inalações modernas e funcionais no centro da

El 27 de abril del 2009 se publicó el Decreto-Lei nº 95/2009 por el cual, en el ámbito de la Lei nº 62/2007 del 10 de septiembre (que establece el régimen jurídico de los centros de educación superior), el ISCTE pasa a una fundación pública con régimen de derecho privado. En consecuencia, la gestión financiera, patrimonial y de recursos humanos se gestiona de acuerdo con los principios del derecho privado. Su denominación ha pasado a ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). La financiación se define “...por contratos plurianuais, de duração não inferior a três anos, aplicando-se (...) as regras fixadas pela lei para o financiamento do Estado às demais instituições públicas de ensino superior.” (Decreto-Lei nº 95/2009, 2443).

Su misión es promover la creación, transmisión y difusión de conocimiento científico y tecnológico en sus áreas de especialización atribuyendo una atención especial a la investigación científica, a la formación postgraduada y a la transferencia de conocimiento a la sociedad, así como a la internacionalización de sus actividades (nºs 1, 2 y 3 del Artigo 2º del Decreto-Lei nº 95/2009, del 27 abril).

Los órganos del ISCTE-IUL son el Conselho de Curadores (Consejo de Curadores)³⁸², el Fiscal Único³⁸³ y los órganos previstos en la Ley y detallados en los *Estatutos* de la institución. El primero, lo integran cinco personalidades de elevado mérito y experiencia profesional, reconocidos como muy relevantes siendo nombrados por el Gobierno según una propuesta presentada por ISCTE-IUL, a través del Conselho Geral (Consejo General). El Fiscal Único “...é designado, de entre revisores oficiais de contas ou sociedades de revisores oficiais de contas, por despacho conjunto do ministro responsável pela área do ensino superior, ouvido o reitor do ISCTE-IUL.” (Decreto-Lei nº 95/2009, del 27 abril, 2447).

Los órganos universitarios detallados en los *Estatutos* son los órganos de gobierno, Conselho Geral (Consejo General)³⁸⁴, Reitor (Rector)³⁸⁵ y Conselho de

cidade.” (p. 10). Los puntos débiles son: “taxa de qualificação do pessoal docente aquém do desejável; carência de recursos e de estruturas técnicas; subfinanciamento estatal crónico; internacionalização da investigação e da publicação ainda aquém do desejável; condições de funcionamento pedagógico ainda aquém do desejável; fragilidade institucional da relação com os centros de investigação e de prestação de serviços; instalações insuficientes para dar resposta às necessidades das actividades de investigação e aos projectos de expansão; instalações mais antigas a precisarem de remodelação; serviços de acção social em construção, ainda muito dependentes da UTL.” (Programa de desenvolvimento do ISCTE 2009-2013, 10-11).

³⁸² Las competencias del Conselho de Curadores están detalladas en el Artigo 9º del Decreto-Lei nº 95/2009, del 27 abril.

³⁸³ Cuanto al Fiscal Único, sus competencias están definidas en el Artigo nº 12 del Decreto-Lei nº 95/2009, del 27 abril.

³⁸⁴ Es el órgano responsable de la definición del desarrollo estratégico y supervisión del ISCTE-IUL. Integra 33 miembros: 17 representantes de los profesores e investigadores, cinco representantes de los estudiantes, un representante del personal no docente e investigador y diez personalidades

Gestão (Consejo de Gestión)³⁸⁶; órganos consultivos, Senado³⁸⁷ y Conselho Universitário (Consejo Universitario)³⁸⁸; los órganos de coordinación central de las actividades científicas y pedagógicas, Conselho Científico (Consejo Científico)³⁸⁹ y Conselho Pedagógico (Consejo Pedagógico)³⁹⁰; y el Provedor do Estudante (Proveedor del Estudiante)³⁹¹.

Las Unidades Orgánicas Descentralizadas son los departamentos³⁹², las unidades de investigación³⁹³ y las escolas³⁹⁴ (escuelas).

2. Áreas de formación graduada y postgraduada

La oferta de formación graduada del ISCTE es muy amplia articulándose en tres áreas científicas principales: Ciencias de la Gestión (Gestión, Economía, Finanzas y

externas, reconocidas por sus méritos. Las competencias del Conselho Geral están definidas en el Artículo nº 19º de los *Estatutos* (Artículo 16º del Despacho Normativo nº 18/2009, del 8 de mayo, 18331).

³⁸⁵ Es el órgano superior de gobierno y de representación externa del ISCTE-IUL. Su elección es una competencia del Conselho Geral y "Podem ser candidatos professores e investigadores do ISCTE-IUL ou de outras instituições, nacionais ou estrangeiras, de ensino universitário ou de investigação." Las competencias del Reitor están definidas en el Artículo 30º de los *Estatutos* (nº 3 do Artigo 23º do Despacho Normativo nº 18/2009, del 8 de mayo, 18332).

³⁸⁶ Es el órgano de gestión administrativa, patrimonial, financiera y de recursos humanos del ISCTE-IUL. Es designado por el Conselho de Curadores, mediante una propuesta del Reitor e integra el Reitor, un Vice-Reitor y el Administrador. Sus competencias están detalladas en al Artigo 34º de los *Estatutos* (p. 18333).

³⁸⁷ Es el órgano de consulta del ISCTE-IUL y su composición así como sus competencias están definidas en los Artigos 36º y 37º de los *Estatutos* (p. 18334).

³⁸⁸ Este órgano apoya al Reitor y lo integran el Reitor, vice-reitores, pró-reitores, el Presidente del Conselho Científico, el Presidente del Conselho Pedagógico, Administrador, directores de las unidades orgánicas descentralizadas y Presidente de la Associação de Estudantes.

³⁸⁹ Es responsable de la coordinación central de las actividades científicas y de los procesos relativos a la carrera docente y de investigación. Su composición y funcionamiento están previstos en el Artigo 39º y sus competencias en el Artigo nº 42º de los *Estatutos* (p. 18334-18335).

³⁹⁰ Debe garantizar la coordinación central de las actividades pedagógicas y de los procesos de concertación entre profesores y estudiantes. Su composición y funcionamiento están previstos en el Artigo 44º y sus competencias en el Artigo nº 47º de los *Estatutos* (p. 18335-18335).

³⁹¹ Es un órgano independiente con responsabilidad en la defensa y la promoción de los derechos e intereses de los estudiantes del ISCTE-IUL.

³⁹² Su misión es la realización de actividades de cualificación y gestión de la carrera de los profesores y el diseño y reestructuración de los planes de estudios. Su composición, competencias y órganos están detallados en los Artigos nºs 57º, 58º y 59º de los *Estatutos* (p. 18336).

³⁹³ "...são unidades orgânicas descentralizadas do ISCTE-IUL avaliadas e certificadas pela agência nacional competente para o efeito, dirigidas ao desenvolvimento da investigação científica fundamental e aplicada, à formação avançada em contexto de investigação e à transferência de conhecimentos para a sociedade, nas respectivas áreas científicas." Sus competencias, atribuciones y órganos están definidas en los Artigos 61º, 62º y 63º de los *Estatutos* (Despacho Normativo nº 18/2009 de 8 de Mayo, 18337).

³⁹⁴ Se destinan a la organización y gestión de las actividades de docencia del primer, segundo y tercer ciclos. Su composición, atribuciones y órganos están detallados en los Artigos 65º, 66º y 67º de los *Estatutos*.

Contabilidad, Gestión de Recursos Humanos, Gestión y Ingeniería Industrial, Marketing), Ciencias Sociales y Humanas (Antropología, Ciencia Política, Historia, Psicología y Sociología) y Ciencias Tecnológicas (Arquitectura, Informática y Gestión de Empresas, Ingeniería Informática, Ingeniería de Telecomunicaciones e Informática).

El la formación postgraduada (máster, máster ejecutivo y doctorado) la oferta es igualmente muy amplia y se centra en los siguientes campos científicos: Antropología, Derecho, Economía, Gestión, Estudios Africanos, Tecnologías y Ciencias de la Información, Historia, Psicología Social y de las Organizaciones, Sociología y Métodos Cuantitativos.

Además dela oferta de formación graduada y postgraduada, la dimensión de la investigación se garantiza por las Unidades de Investigaçãõ (unidades de investigación) asociadas del ISCTE: ADETTI (Telecomunicaciones e Informática), CEA (Estudios Africanos), CEAS (Antropología), CEHCP (Historia Contemporánea), DINÂMIA (Socioeconomía), CET (Territorio), CIS (Psicología), CIES (Sociología) y UNIDE (Gestión).

De igual modo, existen centros asociados para la prestación de formación y de servicios a la comunidad. En este apartado se encuadran el CEMAF (Mercados financieros), CEUA (Arquitectura), GEST-IN (Información de gestión), GIESTA (Estadísticas), IN OUT Global (Logística), OVERGEST (Contabilidad) y UNIAUDAX (Espíritu Empresarial).

3. Los estudiantes

En el curso 2007-2008, los estudiantes de grado en ISCTE eran 3660 (52,75%), número al cual debemos añadir los 246 estudiantes de másters integrados (3,54%). Los cursos de formación superior especializada estaban compuestos por 1016 estudiantes (14,64%), los másters por 1448 (20,88%) y los doctorados por 568 (8,19%).

Cuadro 16 Estudiantes de grado y postgrado 2007/2008

| Nivel de formación | Estudiantes inscritos | |
|--------------------------|-----------------------|-------|
| | 2007-2008 | |
| | Nº | % |
| Formación inicial | 3660 | 52,75 |
| Másters integrados | 246 | 3,54 |
| Form. Sup. especializada | 1016 | 14,64 |
| Másters | 1448 | 20,88 |
| Doctorados | 568 | 8,19 |
| Total | 6938 | 100% |

4. Los profesores

Los datos que presentamos a continuación se refieren a los profesores del ISCTE en ejercicio de funciones durante 2007-2008. Hemos añadido la información disponible presentándola de la siguiente forma: Profesores por Departamento, por Antigüedad en el ISCTE-IUL, por Estructura Habilitacional y por Categoría Profesional.

Cuadro 17 Profesores en ejercicio de funciones por Departamento

| Profesores/Departamento | H | H (%) | M | M (%) | T | Dep/T Efect (%) |
|--|-----|--------|-----|-------|-----|-----------------|
| Antropología | 12 | 66,67 | 6 | 33,33 | 18 | 4,76 |
| Ciencias de la Gestión | 37 | 72,55 | 14 | 27,45 | 51 | 13,49 |
| Ciencias y Tecnologías de la Información | 46 | 88,46 | 6 | 11,54 | 52 | 13,76 |
| Contabilidad | 17 | 65,38 | 9 | 34,62 | 26 | 6,88 |
| Finanzas | 20 | 83,33 | 4 | 16,67 | 24 | 6,35 |
| Métodos Cuantitativos | 20 | 39,22 | 31 | 60,78 | 51 | 13,49 |
| Psicología | 6 | 27,27 | 16 | 72,73 | 22 | 5,82 |
| Sociología | 34 | 66,67 | 17 | 33,33 | 51 | 13,49 |
| Economía | 19 | 61,29 | 12 | 38,71 | 31 | 8,20 |
| Derecho | 4 | 57,14 | 3 | 42,86 | 7 | 1,85 |
| História | 7 | 50,00 | 7 | 50,00 | 14 | 3,70 |
| Arquitectura y Urbanismo | 17 | 60,71 | 11 | 39,29 | 28 | 7,41 |
| Estudios Africanos | 3 | 100,00 | 0 | 0 | 3 | 0,79 |
| Total Profesores | 242 | 64,02 | 136 | 35,98 | 378 | 100,00 |

Cuadro 18 Profesores en ejercicio de funciones por Antigüedad

| Profesores/Antigüedad en ISCTE | H | H (%) | M | M (%) | T | Ant/T Efect (%) |
|--------------------------------|-----|-------|-----|-------|-----|-----------------|
| 1-5 | 33 | 62,26 | 20 | 37,74 | 53 | 14,02 |
| 6-15 | 90 | 60,81 | 58 | 39,19 | 148 | 39,15 |
| 16-25 | 86 | 68,25 | 40 | 31,75 | 126 | 33,33 |
| 26-40 | 33 | 64,70 | 18 | 35,30 | 51 | 13,50 |
| Total Profesores | 242 | 64,02 | 136 | 35,98 | 378 | 100,00 |

Cuadro 19 Profesores en ejercicio de funciones por Grado académico

| Profesores/Grado Académico | H | H (%) | M | M (%) | T | Grado/T Efect (%) |
|----------------------------|-----|-------|-----|-------|-----|-------------------|
| Agregación | 37 | 72,55 | 14 | 27,45 | 51 | 13,50 |
| Doctorado | 98 | 60,87 | 63 | 39,13 | 161 | 42,60 |
| Máster | 45 | 51,72 | 42 | 48,28 | 87 | 23,01 |
| Licenciatura | 62 | 78,48 | 17 | 21,52 | 79 | 20,89 |
| Total Profesores | 242 | 64,02 | 136 | 35,98 | 378 | 100,00 |

Cuadro 20 Profesores en ejercicio de funciones por Categoría profesional

| Profesores/Categoría Profesional | H | H (%) | M | M (%) | T | Cat/T Efect (%) |
|----------------------------------|-----|-------|-----|--------|-----|-----------------|
| Profesor Catedrático | 23 | 76,67 | 7 | 23,33 | 30 | 7,94 |
| Profesor Asociado | 31 | 73,81 | 11 | 26,19 | 42 | 11,11 |
| Profesor Auxiliar | 108 | 62,43 | 65 | 37,57 | 173 | 45,77 |
| Asistente | 80 | 61,54 | 50 | 38,46 | 130 | 34,40 |
| Asistente Estagiário | 0 | 0,00 | 1 | 100,00 | 1 | 0,26 |
| Lector | 0 | 0,00 | 1 | 100,00 | 1 | 0,26 |
| Monitor | 0 | 0,00 | 1 | 100,00 | 1 | 0,26 |
| Total Profesores | 242 | 64,02 | 136 | 35,98 | 378 | 100,00 |

5. La Dirección de Servicios de Biblioteca y Documentación – DSBD

En el Documento de creación del ISCTE, el Decreto-Lei nº 522/72, del 15 de diciembre, en su artº 37º se contempla la existencia de una plaza de primer bibliotecario (p. 1949). E en el Anexo con el “Quadro de pessoal do Instituto Superior de Ciencias do Trabalho e da Empresa” se hace referencia el primer bibliotecario así como a dos catalogadores.

En los Estatutos de 1990, se entienden como Órganos del ISCTE la asamblea de escuela, el presidente, los consejos directivo, científico y pedagógico, los órganos de las unidades científicas y de enseñanza y los órganos de los departamentos (Despacho Normativo nº 11/90, del 7 de febrero, 519). Además de

estos órganos, se identifican sus diferentes Servicios: los servicios administrativos y académicos, los servicios de apoyo, los servicios de documentación y publicaciones y los servicios de informática. En cuanto a los servicios de documentación y publicaciones, éstos incluyen la Biblioteca, el Núcleo de Publicaciones y el Núcleo de Audiovisuales. (Despacho Normativo nº 11/90, del 7 de febrero, 524).

En los Estatutos de 2000, publicados a través del Despacho Normativo nº 37/2000, del 5 de septiembre, se identifican como órganos de gobierno la asamblea, el presidente, el senado y el consejo administrativo; como órganos de coordinación de las actividades científicas y pedagógicas, el consejo científico y el consejo pedagógico.

En el artº 49 del Documento se identifican los Servicios del ISCTE ³⁹⁵ destacándose en el ámbito de este trabajo la Dirección de Servicios de Biblioteca y Documentación (DSBD). En el *Regulamento da Estrutura Orgânica do ISCTE*, publicado en 2002, se estableció su organización así como las competencias y modo de reclutamiento del personal no docente.

La misión de la Dirección de Servicios de Biblioteca y Documentación consiste en "... facultar, nas melhores condições de utilização, os recursos bibliográficos e informativos necesarios ao desempenho das suas funções de ensino, investigação, educação permanente e extensão cultural, bem como participar em redes e projectos de âmbito nacional e internacional que tenham como objetivos a promoção, utilização e difusão das fontes de informação científica e tecnológica." (Despacho nº 10996/2002, del 17 de mayo, 9238). El servicio está dirigido por un Director, existiendo igualmente, un consejo, el Consejo de Biblioteca donde están presentes profesores y alumnos en igual número, cuya competencia consiste en la orientación científica y pedagógica de la Biblioteca. Consta de un Presidente y el Director de Servicios forma parte del Consejo.

En 2007, se adoptó una nueva estructura orgánica que ha permitido adaptar la estructura de la Dirección de Servicios de Biblioteca y Documentación a los nuevos retos planteados a las bibliotecas universitarias., ampliando sus competencias en torno a dos Unidades: la Unidade de Serviços Electrónicos e Apoio

³⁹⁵ "Direcção de Serviços Administrativos, integrando uma Divisão de Administração Financeira e Patrimonial; Direcção de Serviços de Recursos Humanos, integrando uma Divisão de Gestão de Recursos Humanos; Direcção de Serviços Académicos, integrando uma Divisão Pedagógica; (...) Centro de Informática; Centro de Audio-Visuais; Gabinete Jurídico; Gabinete Técnico; Gabinete de Planeamento; Gabinete de Informação e Relações Externas." (Despacho Normativo nº 37/2000, 5 de setembro, 4715).

ao Utilizador (Unidad de Servicios Electrónicos y Apoyo al Usuario)³⁹⁶, con la misión de producción, gestión y difusión de información de apoyo a la enseñanza, investigación y aprendizaje integrando un área de difusão de Informação, Recursos Electrónicos e Formação (Área de Difusión de Información, Recursos Electrónicos y Formación) con las competencias en estos campos³⁹⁷; y la Unidade de Tratamento Técnico e Gestão Documental (Unidad de Tratamiento Técnico y Gestión Documental)³⁹⁸, con la misión de desarrollar las tareas y procedimientos técnicos de biblioteconomía).

Como en otras bibliotecas universitarias además de la disponibilización de las TIC a los usuarios (para acceso al catálogo de la biblioteca, a bases de datos, a los motores de búsqueda), la biblioteca es un espacio que permite el estudio (individual o en grupo), la reflexión, la lectura y, en cuanto biblioteca multidisciplinar "... make it posible to transcend disciplinary boundaries by providing access to difierent collections simustaneously." (Huotari e Iivonen, 2005, 328).

Este servicio garantiza la realización de un conjunto de actividades de Dinamización y Extensión Cultural (*Arte na Biblioteca, Conversas na Biblioteca, Exposições Bibliográficas Temáticas, Livro do Mês*) así como iniciativas de formación de usuarios (presentación de la biblioteca, sus produtos y servicios, y guías para utilización de las bases de datos) y de alfabetización informacional (ALFIN).

³⁹⁶ Son competencias de esta Unidad "a) Criar, desenvolver e disponibilizar aos utilizadores os meios necessários para a pesquisa e acesso aos recursos informativos de carácter científico, técnico e cultural disponíveis na e a partir da Biblioteca do ISCTE; b) Definir estratégias e políticas adequadas para a aquisição de recursos de informação em formato electrónico, assegurando a correcta gestão desses recursos; c) Desenvolver todas as actividades associadas à criação e gestão do acervo digital resultante da produção interna de documentos relativos a actividades de I&D e a actividades de ensino e de aprendizagem; d) Garantir o normal funcionamento das bases de dados desenvolvidas pela Direcção de Serviços e assegurar a sua interligação com outros sistemas ou redes de informação; e) Criar e gerir os serviços *web* de apoio aos projectos." (Deliberação nº 1389/2007, de 19 de Julho, 20586).

³⁹⁷ Sus actividades específicas son: "a) Criar dsenvolver e disponibilizar serviços de difusão de informação científica e técnica, nomeadamente a pesquisa bibliográfica, a difusão selectiva de informação, o fornecimento de documentos do exterior, por empréstimo inter-bibliotecas ou por obtenção de cópia; b) Editar e difundir as publicações, periódicas e não periódicas, da Direcção de Serviços; c) Realizar as acções de formação e de sensibilização de utilizadores, e disponibilizar guias e ajudas para a utilização dos recursos informativos disponíveis." (Deliberação nº 1389/2007, de 19 de Julho, 20586).

³⁹⁸ Las competencias de esta Unidad son las siguientes: "b) Assegurar a selecção documental e procesar a aquisição das publicações seleccionadas, sem prejuízo da obtenção de publicações por oferta ou permuta; c) Caalogar todas as publicações recebidas e em uso na Biblioteca, e inserir as espectivas referências na base de dados bibliográficos do ISCTE; d) Classificar todas as publicações recebidas; e) Organizar os fundos documentais e assegurar a sua utilização em condições adquadas; f) Assegurar os cuidados preventivos e de conservação das espécies documentais existentes na Biblioteca." (Deliberação nº 1389/2007, de 19 de Julho, 20586).

Así mismo, se desarrollan iniciativas de divulgación de las actividades de la Biblioteca: Página WWW, *BiblioNews*, Guías (*Servicio de Referencia, Prestamo Interbibliotecas, Usuario, Recursos Web*, entre otros), listados de los documentos adquiridos quincenalmente. En la Biblioteca es posible disfrutar de los siguientes servicios: fotocopias, lectura presencial, préstamo domiciliario, préstamo interbibliotecas, renovación del prestamos presencial o a distancia (*mail*, telefono, fax), sala de estudio en grupo, referencia (presencial, *mail*, via *chat*).

En cuanto a los productos/recursos están disponibles los siguientes: información sobre *Acesso Libre al Conocimiento, Proceso de Bolonía, Derecho de Autor, Guía para la elaboración de referencias bibliograficas* (según la NP 405), catálogo de la biblioteca, *Repositório ISCTE, RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal, B-On, Lista A-Z, ColCat*, Revistas en acceso libre, Google Académico, acceso a información estadística (a través de una conexión dedicada al Instituto Nacional de Estadística), Cuadernos Temáticos (*Património Arquitectónico en Portugal, Derecho de Autor y Propiedade Intelectual, Enseñanza Superior: Proceso de Bolonía, Apoyo a los niños, Administración Pública en Portugal, Calidad en los Servicios, Tradiciones Populares*), Directório de Recursos Web, listado de tesis leídas en ISCTE (con digitalización de los índices y resúmenes).

De forma periódica se recogen indicadores estadísticos sobre las actividades y proyectos realizados así como indicadores de uso y satisfacción de los usuarios. La norma utilizada para la concepción de los cuestionarios es la ISO 11620.

En el ámbito de la certificación del ISCTE por la ISO 9000, se han elaborado procesos detallados, estando ya homologados 12. La DSBD propuso a la alta dirección el desarrollo de un proyecto de evaluación de la calidad que permitiese la obtención del primer nivel de la excelencia de la EFQM en el año de 2010. A finales del año de 2009 se elaborará el informe de auto-evaluación.

CAPÍTULO VIII – EL PAPEL DEL BIBLIOTECARIO DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR: ANÁLISIS CUALITATIVO

1. Grupo de discusión (*Focus group*)

Con el objetivo general, a través de un modelo integrado, de identificar las percepciones de los profesores de la Educación Superior sobre las competencias y contribución de los bibliotecarios y las bibliotecas, a la docencia, al aprendizaje y a la investigación, así como su disponibilidad para colaborar con los primeros, utilizamos dos técnicas complementarias de recogida de datos: el grupo de discusión y la encuesta por cuestionario.

En la primera, el grupo de discusión (*focus group*), una parte del estudio de caso se llevó a cabo en la Universidad con profesores de los distintos campos científicos existentes en la misma: Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias de la Gestión y Ciencias Tecnológicas. Este método de recogida de datos fué decisivo para la obtención de información relevante en la construcción del cuestionario. Además, el objetivo del *focus group* "...is to enable a range of perceptions, feelings and attitudes from participants across a range of issues to be explored. It is possible to conduct relatively in-depth discussions with a small group of participants who may be only a small proportion of the target population or the entire target population. They have the potential to allow for a wide range of views, beliefs and perceptions to be generated in a single data collection exercise." (Pickard, 2007, 220-221)

En este apartado presentamos el procedimiento, las características y composición del grupo de discusión, el desarrollo de la sesión, el análisis de los datos y una síntesis sobre las dimensiones analizadas.

El objetivo específico del grupo fué el de aproximarnos, de forma cualitativa, a las visiones y opiniones que, en el ISCTE-IUL, mantienen los profesores con relación al papel de los bibliotecarios y de las Bibliotecas en la Universidad y sobre los aspectos que contribuyen para que tengan una percepción favorable sobre los mismos.

1.1. Procedimiento, características y composición del Grupo, desarrollo de la sesión y análisis de los datos

a) Procedimiento

En el grupo de discusión participaron profesores del Instituto Universitario ISCTE-IUL que fueran invitados. El responsable de la investigación se encargó de: a) organizar el grupo de discusión con profesores; b) grabar, transcribir y analizar los resultados; y c) elaborar un informe final de la sesión.

La composición del grupo fué de nueve participantes. La literatura consultada muestra que, en la búsqueda de mercados (*marketing research*), el número de participantes recomendado es de diez a doce. Al mismo tiempo se considera que el "...ideal size of a focus group for most noncommercial topics is six to eight participants." (Krueger y Casey, 2000, 73).

Estos autores considerarán además que "Small focus groups, or mini-focus groups, with four to six participants are becoming increasingly popular because the smaller groups are easier to recruit and host, and they are more comfortable for participants." (Krueger y Casey, 2000, 73-74). En nuestra investigación, hemos optado por la realización de un único grupo de discusión, decidimos ampliar el número de participantes, siempre observando la recomendación general de no superar los diez.

Parte de la literatura consultada recomienda la realización de tres a cuatro *focus groups* de forma que se obtenga lo que denominan *por saturación (saturation)*, esto es, "...the point when you have heard the range of ideas and aren't getting new information." (Krueger y Casey, 2000, 26). Se recomienda sobre todo, cuando la utilización de esta técnica sirve para obtener información sobre la toma de decisiones y, en este caso, los autores recomiendan que, si la decisión "...involves a great deal of risk, one would increase the number of focus groups and consider enhancing the study with quantitative data." (Krueger y Casey, 2000, 29).

En nuestra investigación optamos por la realización de un único grupo de discusión ya que el objetivo, anteriormente mencionado, era el de aproximarnos, de forma cualitativa, al tema y de obtener información para la construcción del cuestionario, aunque no fue la única técnica de recogida de datos utilizada. Se realizó, de forma exploratoria, para obtener información relevante en la construcción del cuestionario el cual constituye la segunda técnica que se utilizó.

La duración propuesta para la discusión fué de 90 a 120 minutos. El investigador actuó como moderador y estuvo acompañado por dos colaboradores que tomaron notas escritas sobre las intervenciones. La recogida de información se

llevó a cabo a través de dos procedimientos: observación directa o no participante (notas manuscritas) y grabación videográfica.

Al inicio de la sesión, cada participante se presentó, indicando su nombre, área de conocimiento a la que pertenece y años de experiencia docente.

El coordinador del grupo (que era, al mismo tiempo, el investigador) fue encargado de dirigir la discusión, la cual debería girar en los siguientes aspectos:

- Uso actual de los servicios de la biblioteca universitaria para el desarrollo de la docencia y de la investigación por los profesores y por los estudiantes;
- Percepciones de los profesores sobre el papel del bibliotecario y de la biblioteca en las actividades de enseñanza y de investigación;
- Visiones y opiniones de los profesores sobre la colaboración con los bibliotecarios, formas de colaborar y posibles dificultades a esa colaboración;
- Variables (o dimensiones) que contribuyen a que los profesores tengan una percepción favorable sobre los bibliotecarios y las bibliotecas.

Se preparó un itinerario de cuestiones (anexo 3) en el cual se siguieron las recomendaciones de Krueger y Casey (2000) sobre su tipología: Cuestiones de apertura (“... to get people talking and help people feel comfortable.”). Cuestiones introductorias (“...introduce the topic and get people to start thinking about their connection with the topic. These questions encourage conversation among participants.”). Cuestiones de transición (“...move the conversation into the key questions that drive the study. They serve as the logical link between the introductory questions and the key questions.”). Cuestiones-clave (“...are usually the first questions to be developed by the research team and the ones that require the greatest attention in the analysis.”). Cuestiones finales (“...bring closure to the discussion, enable participants to reflect on previous comments, and are critical to analysis.”) (p. 44-46).

b) Características y composición del Grupo de Discusión

Respecto al proceso de creación y gestión del grupo de discusión, se siguieron las sugerencias presentadas por los distintos autores que han escrito sobre el tema³⁹⁹ y se hizo una selección intencional de los profesores siguiendo como criterio básico la

³⁹⁹ De estos destacamos Krueger y Casey (2000).

pertenencia a áreas de conocimiento distintas y, preferiblemente, de ámbitos científicos diferentes pero asegurando la homogeneidad del Grupo.⁴⁰⁰

En la siguiente figura (Cuadro 21) recogemos los integrantes del Grupo, haciendo una breve descripción profesional de los mismos.

Cuadro 21 Composición del Grupo de Discusión (Focus Group)

| |
|--|
| 1. Maria João Amante (MJA) (coordinador) |
| Participante 2. Departamento de Gestión. En ISCTE-IUL desde 1985. |
| Participante 3. Departamento de Antropología. En ISCTE-IUL desde 1984. |
| Participante 4. Departamento de Arquitectura y Urbanismo. En ISCTE-IUL desde 1999. |
| Participante 5. Departamento de Gestión. En ISCTE-IUL desde 1997. |
| Participante 6. Departamento de Finanzas. En ISCTE-IUL desde 1995. |
| Participante 7. Departamento de Psicología. En ISCTE-IUL desde 1999. |
| Participante 8. Departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información. En ISCTE-IUL desde 2000. |
| Participante 9. Departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información. En ISCTE-IUL desde 1997. |
| Participante 10. Departamento de Sociología. En ISCTE-IUL desde 1985. |
| 11. Teresa Segurado (apoyo). |
| 12. Emília Lopes (apoyo). |

Para contactar con los participantes se utilizaron básicamente dos medios: el contacto individual y el correo electrónico, acompañados de una carta de invitación depositada en el buzón de correo interno. Después de establecerse el contacto inicial, fué necesario ir concretando la posible participación de los sujetos en el grupo de discusión, esto es, conocer la disponibilidad para fijar un día y hora finales (anexo 4).

c) Desarrollo de la sesión

La discusión se desarrolló en una única sesión, cuya duración fué de 120 minutos. La reunión tuvo lugar el día 7 de febrero 2008, de 11,00-13,00, en la Sala B 102, del Edificio II de ISCTE-IUL. La coordinadora de la sesión, Maria João Amante, facilitó información previa sobre la temática del debate, bien con antelación (a través de la carta de invitación o del correo electrónico), bien antes de comenzar la discusión.

Después de una breve presentación de los miembros participantes, la coordinadora recordó los objetivos de la reunión y comentó las orientaciones para la realización de grupos de discusión, que debían guiar la sesión.

⁴⁰⁰ De acuerdo con Krueger y Casey (2000) "There are at least two reasons we are concerned about homogeneity. One is for analysis purposes. The other is the participants' comfort..." (p. 72).

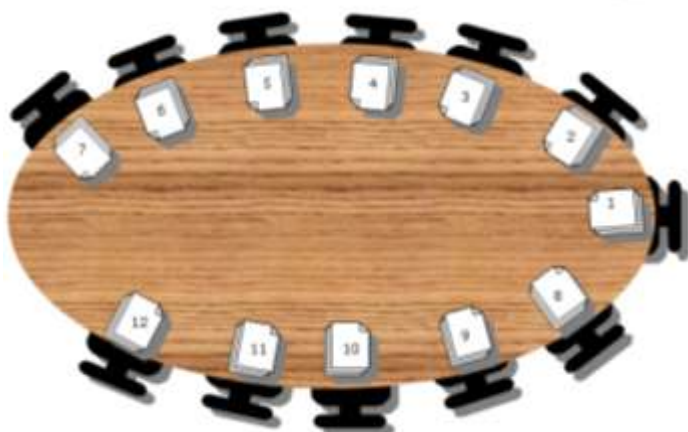
Seguidamente, comenzó el debate propiamente dicho, desempeñando la coordinadora el rol de animador de la discusión, motivando y moderando el debate entre los distintos componentes del grupo.

Debe destacarse que este proceso se realizó con una absoluta cordialidad y en un ambiente abierto y sincero, de reflexión profesional y debate institucional.

La disposición de los participantes (Figura 9) permitió que profesores y coordinadora se comunicasen entre ellos, verbal y visualmente.

Como destacamos anteriormente, la recogida de información se llevó a cabo a través de dos procedimientos: observación directa o no participante (notas manuscritas) y grabación videográfica.

Figura 8 Disposición de los participantes del Grupo de Discusión



d) Análisis de los datos

Una vez realizada la transcripción, que dió como resultado 22 paginas (anexo 5) se procedió a su revisión para ajustar la traducción. La extensión de la transcripción, la cual refleja una densa y fructífera sesión, puede deberse a dos razones: por un lado, una de las intervenciones que con mayor frecuencia realizaron los profesores participantes en el Grupo se refería a las transformaciones implementadas en la Biblioteca en los últimos cuatro años, lo que permite afirmar que, así como existen casos en que los profesores declararan frecuentar poco la Biblioteca, sin embargo, tienen conocimiento de sus cambios lo que es una prueba de la eficacia de las acciones de comunicación de la Biblioteca; por otro lado, la dimensión del grupo permitía que cada intervención pudiera realizarse de forma extensa.

Una vez realizada la transcripción, los resultados de la sesión se agruparon de acuerdo con los cuatro ejes que orientan este trabajo como queda reflejado en la siguiente presentación.⁴⁰¹

De este modo se llevó a cabo el principal objetivo del grupo de discusión, es decir, aproximarnos, de forma cualitativa, a las visiones y opiniones que mantienen los profesores del ISCTE-IUL con relación al papel del bibliotecario y de la biblioteca en la docencia, el aprendizaje y la investigación.

En concreto, quisimos explorar la visión de los profesores universitarios sobre los supuestos cambios e innovaciones por los que debe pasar las bibliotecas universitarias y también sobre la cooperación entre profesores y bibliotecarios. A continuación, presentamos una síntesis del conjunto de aportaciones realizadas por el Grupo y se transcriben las opiniones de cada una de las personas consultadas.

2. Uso actual por parte de profesores y estudiantes de los servicios de la biblioteca universitaria para el desarrollo de la docencia y de la investigación

La casi totalidad de los participantes están de acuerdo en cuanto a la importancia de las bibliotecas universitarias en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación. Sin embargo, estos distintos papeles no se están desarrollando en su plenitud en la actualidad, pues tanto los profesores como los estudiantes la utilizan poco.

P3 – No caso da Antropologia que é, no fundo, o caso que eu conheço, é ponto assente que a Biblioteca é fundamental no processo de aprendizagem em todos os ciclos, de formas diferentes, conforme se está no 1º ciclo ou se está no doutoramento.

P4 – Para a investigação, uso bastante o empréstimo interbibliotecas que eu acho que alarga muito o leque das obras para investigação...

P8 – Normalmente todos os livros que recomendo tenho-os na minha biblioteca pessoal e, por isso, não uso a Biblioteca. Quanto à investigação, como disse o meu colega (PN), normalmente vou aos motores de busca, ao IEEE.

⁴⁰¹ En las referencias que vienen a continuación, las iniciales hacen mención a cada una de las personas que fueran manifestando sus opiniones.

P9 – Pode haver serviços que sejam úteis mas que eu não conheço e de que, aparentemente, não necessito.

P5 – (...) preocupo-me em ver o que é que a Biblioteca tem sobre um determinado tema que eu lecciono e, portanto, às vezes até vou lá para ver fisicamente os livros que existem.

P9 – Outra coisa que eu também noto nos alunos a que dou aulas é que não têm por hábito ir à Biblioteca. Se a Biblioteca tem um livro recomendado e tem um conjunto de livros acessórios, são poucos os que compram o livro recomendado e são quase nenhuns os que consultam os acessórios. O que eles gostam é de estudar pelas transparências das aulas.

P4 – (...) às vezes, queixamo-nos de que os alunos vão pouco à Biblioteca e eu acho que, às vezes, alguns Professores também vão pouco à Biblioteca e alguns até não conhecem os livros que há na Biblioteca...

Existe una valoración positiva de los servicios de la Biblioteca en el sentido que, los esfuerzos de mejora a través de la realización de un conjunto de distintas actividades (denominadas de extensión y dinamización cultural) con el objetivo de atraer a las personas (profesores, estudiantes y otros miembros de la comunidad académica), son valorados de forma positiva por los profesores.

P10 – (...) nesta minha experiência particular, embora já tenha muitos anos de docência, e também de Biblioteca, a sensação que tenho é que a Biblioteca só passa a ter uma posição mais importante para o meu trabalho nos últimos anos, desde que está organizada como deve ser, coisa que não acontecia antes; também cada vez está mais equipada, com mais livros, tem mais espaço, portanto não há paralelo entre a antiguidade relativa em termos de ensino com a experiência de uso da Biblioteca: é a sensação de que é uma coisa mais recente, foi como se tivesse começado a dar aulas há menos tempo.

P5 – (...) a apresentação da própria Biblioteca e, portanto, quero dar-vos os parabéns porque a mostra que tiveram com aqueles bonequinhos era, de facto, muito atraente, estava muito giro, chamava muito à atenção e era algo que eu nunca tinha visto noutras Bibliotecas e acho que essa parte, tornar a Biblioteca bonita, ela é bonita pela sua própria estrutura não é, mas torná-la mais requintada, acho que vocês evoluíram imenso nesse sentido e acho que deve ser nesse sentido que devem caminhar. Isso para mim, é um aspecto

que nunca tinha pensado sobre ele, mas quando passei e vi, pensei é uma Biblioteca diferente, onde as pessoas se preocupam com Arte.

P10 – Eu falo por mim, pela experiência que nos últimos anos aqui no ISCTE-IUL com a mudança que houve na Biblioteca. Trata-se de uma mudança da instituição Biblioteca, também é das pessoas, mas podia ser outra pessoa que não a Dra. Maria João, podia ser outro bibliotecário, digamos assim, moderno. A Biblioteca tem sido beneficiária desse papel mais proactivo.

P3 – Eu julgo que investir na Biblioteca como tem sido feito, mais do que em termos financeiros, estou a pensar na equipa de trabalho da Biblioteca que, nos últimos anos, tem tornado a Biblioteca um espaço muitíssimo interessante... (...). Há todo um conjunto de actividades que tem enchido aquele espaço e que são actividades muito de ligação ao resto da instituição.

P2 – Nós somos testemunhas de que, nos últimos anos, tem havido uma proliferação de iniciativas, de actividades que a Biblioteca tem desempenhado e que não desempenhava antes e que aqui entramos numa perspectiva mais alargada.

P7 – (...) eu vejo muito o bibliotecário e a nossa Biblioteca em função da relação do que era antes e após e, portanto, se calhar valorizo algumas competências por oposição ao que era. Mesmo o meu colega Eduardo Simões, que está agora no Conselho da Biblioteca, refere esta dimensão.

Se manifestó claramente la necesidad de reforzar la utilización de la biblioteca para la docencia y para el aprendizaje, tanto por los profesores como por los estudiantes.

P9 – Acho que, neste momento, não se perde nada, acho, aliás, que só se ganha, em direccionar os nossos alunos para as Bibliotecas e aí aprenderem a fazer a utilização da Biblioteca de forma rentável. (...) Conseguir que os nossos alunos vão à Biblioteca: não sei como é que poderemos dar a volta à questão. Já não é por falta de livros (a Biblioteca, na nossa área, não tinha nenhuns, agora já tem bastantes).

P2 – (...) há uns anos atrás, quando lhes pedia (aos estudantes) para fazer um trabalho de investigação e lhes falava na ABI eles não sabiam o que isso era. Hoje em dia, já vão sabendo, portanto, já é um princípio que está a ser implementado por alguns colegas meus, o serem alertados para ir à Biblioteca e consultar determinado tipo de Bases de Dados.

Se destaca la falta de conocimiento, por parte de los profesores, sobre las potencialidades de utilización de la biblioteca universitaria en el apoyo a la docencia y al aprendizaje, lo que tiene como consecuencia una utilización muy limitada de sus recursos tanto por profesores como por estudiantes.

P9 – O que eu acho é que, do meu lado, há um grande desconhecimento.

P10 – Acho que não tenho informação sobre todos os serviços que a Biblioteca presta e será certamente mais por responsabilidade minha do que da Biblioteca.

P10 – Enquanto docente preciso da Biblioteca para livros: para garantir que estão lá os livros que uso nas cadeiras e também para os alunos poderem consultar. Utilizo também para ir buscar outros livros para dar aulas. Para docência uso mais os livros.

Dado que los estudiantes tienen mayor predisposición para utilizar los recursos digitales, es importante que el máximo posible de información esté disponible por esta vía. Esto implica un refuerzo de la infraestructura informática y una articulación perfecta entre la biblioteca y los servicios informáticos.

P2 – Nós sabemos que as novas gerações usam muito o digital, o electrónico, (...)

P4 – Nos recursos electrónicos parecer-me-ia importantíssimo pois os alunos cada vez mais fazem a pesquisa *online*.

P6 – Para investigação, o que utilizo são revistas: procuro na B-on, se não existe na B-on, vou à página da Biblioteca, à lista A a Z.

P7 – A relação da Biblioteca com os Serviços de Informática não funciona sempre. Não sei se há algumas incompatibilidades. Tenho algumas queixas dos alunos. Nem todas as pessoas têm acesso, em casa, à Biblioteca por causa da VPN. Os meus alunos de mestrado queixam-se. Não compensa muito estarmos a falar do acesso à Biblioteca quando depois, os próprios serviços não funcionam, não são acessíveis.

P2 – (...) a questão da Biblioteca Digital, que aí, à partida, mesmo com falhas de conexão, é 24 por 7, a questão do processo de encomenda electrónico, a questão dos alertas que as pessoas podem receber. Muitos destes aspectos, nomeadamente, os electrónicos têm a ver com a parceria, com o desempenho do Serviço de Informática que deverá garantir internamente que isso funcione.

Se evidenció que, en algunos dominios (Ciencias Tecnológicas, Ciencias de la Gestión y en algunas áreas de las Ciencias Humanas y Sociales, como es el caso de la Psicología), las revistas electrónicas son más utilizadas para la investigación mientras que las monografías lo son para la docencia.

P7 – Para a investigação uso mais Bases de Dados, numa proporção de 70% - 30%, 70% para Bases de Dados, 30% para livros. Em termos de leccionação, embora haja uma continuidade entre investigação-leccionação, aconselho mais os alunos a consultar livros, numa percentagem inversa, 70% para livros e 30% para Bases de Dados.

P2 – Do ponto de vista pedagógico, é mais localmente, para requisitar livros pedagógicos e consultar algumas revistas que assinamos em papel mas, do ponto de vista científico, temos as Bases de Dados e, é por aí que eu vou quando procuro artigos científicos e aí trabalho muito mais sobre artigos científicos do que sobre livros.

En la medida que el suministro de revistas electrónicas y de recursos en red aumenta, disminuye la presencia física, lo cual no significa que haya menos utilización de la Biblioteca sino que mucha información es accesible desde otros puntos lo que reduce las visitas.

P6 – (...) ter um bom acesso a revistas online, ter capacidade de agregar e de mostrar toda a informação digital que existe.

P7 – Concordo completamente com o colega anterior (JP) (...)

La virtualidad (la pérdida de la dimensión física de los recursos de información y de las personas que median para que su acceso sea posible) hace que, con frecuencia, los usuarios no sean conscientes de que están utilizando la Biblioteca y de que hay personas que hacen posible las mejoras de los servicios.

P8 – (...) no meu Departamento, também não há muita sensibilidade por parte das pessoas para a utilização da Biblioteca, para os recursos que aí existem, para as pessoas que estão por detrás desse serviço.

Se considera que los estudiantes no aprovechan los recursos de información de los que disponen en las Bibliotecas para el estudio y para la investigación.

P9 – (...) os alunos estão mais preocupados em fugir para as praxes do que em prestar atenção às actividades lectivas.

A través del discurso de algunos de los profesores se descubre que el profesorado desconoce muchos de los recursos y servicios de las bibliotecas.

P9 – Eu, neste momento, conheço um bocadinho melhor porque sei que quando preciso de um livro, ele vai ter de passar, nalguma fase, pelo Bibliotecário, tem de ser classificado, tem de ser não sei o quê, é isso tudo. O que eu acho é que, do meu lado, há um grande desconhecimento.

3. Percepciones de los profesores sobre el papel del bibliotecario y de la biblioteca en las actividades de enseñanza y de investigación

El Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y el crédito europeo suponen una concepción autónoma del aprendizaje del estudiante en la cual éste necesita apoyo que le puede garantizar el profesor pero también el bibliotecario y la Biblioteca.

P4 – (...) eu acho que esta questão de Bolonha e o aluno com mais tempo de trabalho autónomo, se articula directamente com este apoio: por um lado, ele tem mais tempo para fazer investigação, quer *online*, quer na Biblioteca e, por outro lado, precisa de se organizar sózinho e, portanto, se tiver esse apoio para tentar ganhar tempo e fazer um trabalho mais rigoroso, no fundo, um trabalho académico, penso que é extremamente importante.

La nueva metodología de enseñanza-aprendizaje debe buscar el desarrollo de competencias básicas en el estudiante universitario, las cuales se enmarcan en el dominio de la alfabetización informacional: identificar la necesidad de información, buscar, analizar, seleccionar y evaluar la información, sintetizarla y presentarla, de forma coherente y estructurada, en un trabajo académico. Ese esfuerzo debe ser dirigido, sobre todo, al alumnado recién incorporado.

P4 – (...) habituar os alunos logo desde o início, como alguma coisa que é rigorosa, científica e que deve ser aplicada desde o primeiro trabalho, acho que ajudaria.

P2 – Para tomarem decisões, eles precisam de informação, portanto têm de saber que recursos é que poderão utilizar, têm que, naturalmente, saber pesquisar, também devem ser organizados. Devem ter um raciocínio esquemático que lhes permita identificar onde pretendem chegar e que tipo de palavras-chave os poderão ajudar a esse objectivo e, nesse sentido, isso pode ajudá-los na pesquisa bibliográfica para identificar as fontes. Nesse sentido, acho que os alunos devem também ser capazes de avaliar,...

P8 – Se calhar isso era algo que se podia fazer em termos de formação inicial dos alunos.

Además, estas competencias son necesarias, a lo largo de la vida para la toma de decisiones y, específicamente, en el contexto laboral.

P2 – Do ponto de vista de uma maior formalização do apoio do bibliotecário aos alunos em termos de apoio bibliográfico, penso que há um papel para os bibliotecários até porque também precisam de informação para a tomada de decisão a nível empresarial. Não é só a questão do que se passa na Universidade. Eu acho que isto é um pouco mais alargado,...

Para algunos profesores, de forma más evidente que para otros, se reconoce el papel que el bibliotecario puede desarrollar, en el contexto de la enseñanza, en cuanto formador en los dominios de la alfabetización informacional. Se considera importante la forma de asegurar esa formación, sobre todo, a través de su integración en el currículo.

P3 – Pensando um pouco em voz alta, julgo que haver uma partilha até ao nível do ensino, entre bibliotecários e docentes, julgo que deveria ser muitíssimo bom porque eu julgo que se perde muito tempo, seja os alunos, até nós próprios quando vamos a outras bibliotecas, perde-se sempre muito tempo até percebermos, por exemplo, a organização da biblioteca porque há um conjunto de princípios que nós, evidentemente, desconhecemos e que os bibliotecários sabem e, em contrapartida, também toda a forma como nós usamos a biblioteca do ponto de vista da pesquisa dos conteúdos e da forma como damos as matérias que, eu presumo, muitas vezes os bibliotecários não sabem.

P5 – Os alunos quando entram no ISCTE-IUL nem sabem com o que são confrontados, portanto, nós temos que os induzir em qual deve ser o melhor caminho e, nesse sentido, eu acho que a formação dada pela biblioteca deveria ser obrigatória e não facultativa.

P10 – Quanto às questões do ensino que foram referidas, estou totalmente de acordo, sobretudo com a iniciação obrigatória dos estudantes do primeiro ano, naquilo que é o recurso biblioteca e tudo aquilo a que podem aceder através da biblioteca (...).

En algunos cursos (Sociología y Antropología) existen momentos en los cuales los profesores piden la colaboración del bibliotecario para presentar la Biblioteca y los recursos disponibles. Pero esa no es una práctica generalizada.

P10 – (...) iniciação obrigatória dos estudantes do primeiro ano, naquilo que é o recurso biblioteca e tudo aquilo a que podem aceder através da biblioteca e em articulação com os respectivos docentes, em cadeiras de Laboratório, como há já em algumas licenciaturas, como é o caso da Sociologia que já tem, há alguns anos, essa estrutura de Laboratórios, que vão do primeiro ao último ano do primeiro ciclo.

P7 – Em relação à formação e ao ensino e à relação da biblioteca com a parte mais pedagógica, de facto, no nosso Departamento, nós não fazemos a apresentação mais trabalhada da Biblioteca na licenciatura, mas fazemos nos mestrados, nos mestrados que não são de fileira e, de facto, um dos indicadores da qualidade do ISCTE-IUL, são estas sessões iniciais para os alunos que entram no ISCTE-IUL para mestrado. Esta apresentação e o facto de lhes ser ensinado como é que vão utilizar a Biblioteca é importante.

P3 – No âmbito do Curso de Antropologia, apesar de eu não ter essa experiência, nós temos uma cadeira de primeiro ano, de Laboratório, com o meu colega Filipe Reis, em que ele vai apresentar bastantes exercícios, vão à Biblioteca e, um dos objectivos, é exactamente aprender este tipo de referenciação.

Igualmente se señaló el papel del bibliotecario en la formación sobre la deontología, es decir, del uso ético de la información, tema considerado esencial ya que los estudiantes utilizan, de forma creciente, los recursos electrónicos para la elaboración de sus trabajos, olvidando la necesidad de hacer la cita de la fuente consultada o, lo que es lo mismo, de confirmar la fiabilidad de la información consultada.

P8 – (...) um papel fundamental, se calhar, era o da deontologia da utilização de materiais, porque os alunos, hoje em dia, têm o problema de avaliar a qualidade da informação e como é que se lida com ela. A informação, muita dela, tem autores e deve ser referenciada, deve ser analisada para perceber se é fidedigna, se faz sentido ou não.

El papel del bibliotecario en la investigación, a través de la participación en equipos, no está tan claro para algunos de los participantes, dependiendo, en su opinión, de

los campos de investigación. Sin embargo, fué evidente para otros (Sociología, Antropología), con ejemplos inmediatos de tipos de trabajos a realizar por los bibliotecarios: revisiones completas de la literatura, búsquedas bibliográficas, elaboración de bibliografías temáticas, entre otros.

P6 – Sobre a participação na investigação, não tenho opinião sobre isso.

P9 – Quanto ao papel na investigação, confesso que é aí que tenho alguma dificuldade, pelo menos na nossa área.

P8 – Se calhar, em termos de investigação, a questão coloca-se por áreas. Na área das Ciências Tecnológicas somos muito orientados para resolver problemas, por isso temos de os criar. Provavelmente por isso, não há a necessidade de fazer uma pesquisa muito exaustiva; (...) Por isso, não vejo como possam os bibliotecários contribuir.

P4 – E, ao nível da participação dos bibliotecários em equipas de investigação, não sei exactamente qual o formato, mas acho que seria extremamente proveitoso.

P2 – Relativamente à vertente de investigação, e dos bibliotecários envolvidos em investigação, acho que isso depende dos temas que se desenvolvam porque, tal como pessoas noutras funções poderão estar mais ou menos envolvidas em função do contributo que possam trazer. (...) Mas penso que depende também dos projectos que se desenvolvam. De acordo com os projectos que se desenvolvam poderá ser recomendado esse envolvimento.

P3 – Relativamente à investigação, ainda é mais aliciante. (...) Se calhar, com a participação de um bibliotecário, teria sido muitíssimo mais fácil ou teria sido factível uma parte da investigação e que sempre imaginei como inicial mas que é fundamental para qualquer projecto e que, muitas vezes, acabam por ser coisas relativamente mais incompletas do que nós desejaríamos que fôsem.

La mayoría de los participantes en esta reunión, por vez primera, han reflexionado sobre los papeles de los bibliotecarios en la Universidad, sobre todo, en la docencia y en la investigación, así como sobre el posicionamiento de la biblioteca en la Universidad.

P3 – Estou, pela primeira vez, a pensar em possibilidades que, por acaso, não me tinham ocorrido e que têm a ver com esta interacção entre a biblioteca e o

ensino e a biblioteca e a investigação. Eu julgo que, de facto, aqui há muitas possibilidades muitíssimo interessantes.

P9 – Tenho aqui algumas coisas sobre as quais não tinha pensado.

P8 – Não sei se vou ser muito construtivo porque nunca pensei muito no assunto. (...) Acho que deve haver aí algum trabalho que deve ser feito, que é necessário fazer, mas não sei qual, não estava desperto.

P3 – (...) estou com uma imagem um bocadinho diferente do que uma biblioteca pode ser até em termos da interacção e do quotidiano da vida de uma instituição universitária.

4. Visiones y opiniones de los profesores sobre la colaboración con los bibliotecarios, formas de colaborar y posibles dificultades

Algunos de los problemas identificados en los puntos anteriores podrían solucionarse si hubiera mayor colaboración entre ambos colectivos. Si esta colaboración se estableciera, las prioridades, necesidades y demandas se podrían tener en cuenta.

P10 – Penso que o bibliotecário me pode dar coisas que eu não sei, porque nunca pensei nisso e porque não tenho os instrumentos que ele tem e, assim, e pode mostrar-me coisas que eu não sei como, por exemplo, aquele Repositório de Repositórios onde estão milhões de referências à distância de um clic. Não fazia a mínima ideia até que alguém me disse, numa sessão organizada pela Biblioteca do ISCTE-IUL. Como essa, provavelmente muitas outras coisas.

P3 – Estou a pensar em voz alta porque, pela primeira vez, estou a ver um conjunto de possibilidades que me parece aproximar e integrar muito mais a Biblioteca relativamente ao ensino acabando, assim, com um diálogo à distância.

El problema surge cuando se trata de facilitar esta colaboración, fijar los procesos, canales y espacios no aprovechando de manera eficiente los canales existentes.

P3 – Tem de haver uma organização via Departamento que está montada com os Professores responsáveis no Conselho da Biblioteca, acho que está muito bem montada. Se calhar é através deste canal que muita coisa pode ser melhorada.

Así mismo, existe un problema con la visibilidad de los bibliotecarios. Algunos participantes declaran no saber exactamente cuales son sus tareas ni cómo puede colaborar con ellos en sus funciones de docencia y de investigación.

P9 – Falando por mim: eu não sei como é que uma pessoa pode ser útil se não sei qual é a função dela na cadeia. Portanto, se me fôr mostrado qual é que é a cadeia na qual se encaixa o Bibliotecário, eu posso daí ver a necessidade da sua existência. Sabendo onde ele se encaixa, eu posso apreecer-me do que é que ele pode fazer para me ajudar no meu trabalho.

P8 – Claramente acho que, se calhar a questão de haver pouca relação, traduz muito imobilismo e inércia. Não conhecendo muito bem, não sei até que ponto pode ser benéfica alguma sinergia com os Bibliotecários no âmbito das minhas actividades.

P5 – (...) vocês Bibliotecários agora quase não aparecem.

P9 – (...) a mesma coisa se passa com as Bibliotecas, com os Bibliotecários. A primeira Bibliotecária com quem eu falei, já tinha falado com as pessoas da Biblioteca, mas “Bom dia, Boa tarde” e pouco mais. Com quem falei sobre mais alguma coisa foi com a Dra. Maria João.

Se señalaron dos cuestiones: de una parte, la percepción de los profesores de que los bibliotecarios son personas poco cualificadas y, de otra, poca sensibilidad de los profesores hacía la utilización de la biblioteca.

P10 - Do lado dos Docentes, o que eu penso relativamente à relação dos Docentes com os Bibliotecários, é que as representações prevalecentes estão muito longe da ideia de um profissional altamente qualificado, que pode ser um interlocutor central.

P8 – Para dizer que, claramente, no meu Departamento, também não há muita sensibilidade por parte das pessoas para a utilização da Biblioteca, para os recursos que aí existem, para as pessoas que estão por detrás desse serviço. Acho que deve haver aí algum trabalho que deve ser feito, que é necessário fazer, mas não sei qual, não estava desperto.

Se hizo referencia a la falta de comunicación entre profesores y bibliotecarios.

P4 – (...) se calhar, torna-se difícil esta boa relação da Biblioteca com o Docente quando o Docente, de alguma forma, está desligado da Biblioteca.

Por mais vontade que o Bibliotecário tenha em dar uma boa imagem, há ali um fio que não está ligado...

La actitud de algunos profesores constituye un mayor impedimento para esta colaboración.

P10 – Se houver uma mudança nessa representação que há dos Bibliotecários, que é estranho que seja assim para pessoas que elas próprias são pessoas cultas e com recursos cognitivos elevados não é, numa Universidade, mas é essa a representação que existe, se isso mudar vai melhorar muito as relações, no fundo, é haver um relacionamento entre profissionais altamente qualificados entre si em áreas diferentes.

5. Variables (o dimensiones) que contribuyen a que los profesores tengan una percepción favorable sobre los bibliotecarios y las bibliotecas

Algunos de los participantes destacaron la importancia de la reunión por haber contribuido a un conocimiento más amplio sobre el papel del bibliotecario y sobre las posibilidades de colaboración entre profesores y bibliotecarios.

P3 – (...) a Biblioteca como um depósito de recursos, de livros, de coisas que lá estão. Esta é a visão mais rígida, menos interessante, julgo eu e, por acaso, no final desta reunião, estou com uma imagem um bocadinho diferente do que uma Biblioteca pode ser até em termos da interacção e do quotidiano da vida de uma instituição universitária. (...) eu sinto-me agradecida também e reconhecida, neste caso, por se ter lembrado de mim porque julgo que esta reunião para mim foi muito, é muito, está a ser muito enriquecedora e julgo que, se calhar havia que pensar qualquer tipo de actividade um pouco que permita este espaço de discussão que não é assim tão habitual.

P9 – Para mim é um mundo que se está a abrir, para mim foi muito útil este bocadinho, esta conversa, porque começou-me a abrir os olhos, mas não estou com os olhos ainda suficientemente abertos para poder responder.

Se remarcó la competencia profesional del bibliotecario como una variable indispensable para una percepción favorable por parte de los profesores.

P6 – (...) as variáveis que eu considero que são relevantes para ter uma percepção favorável sobre o Bibliotecário são, em primeiro lugar, é trivial, a competência...

P10 – (...) para além da competência é.....

Se subrayó el papel proactivo del bibliotecario como algo muy importante así como su capacidad para aceptar sugerencias, para aceptar ideas nuevas.

P10 – Os Bibliotecários e todos os profissionais qualificados numa biblioteca, têm mais espaço nos seus papéis do que isso, prestar serviços de rotina e, portanto, eu vejo que os papéis devem ser muito de cooperação com outros profissionais do conhecimento, como os professores e como os investigadores, e devem ser muito proactivos.

P3 – (...) há outro nível que é muito importante e eu julgo que tem conseguido fazer isso também muito através das actividades que se tem preocupado em desenvolver, a tal atitude proactiva de que o meu colega Fernando Luis falava, e as actividades desenvolvidas no apoio ao Ensino, à Investigação mas, sobretudo, ao nível de iniciativas relativamente originais como são as Exposições....

P6 – (...) a segunda variável, é que sejam abertos, que sejam abertos a sugestões, terem capacidade de mudar, vontade de mudar, de experimentar coisas novas. Isto penso que é relevante no contexto que falei há pouco de a biblioteca estar em fase de transformação e, cada vez mais, lidar com informação digital. Fico com uma impressão favorável do bibliotecário quando vejo pessoas com vontade em caminhar nesse sentido.

Igualmente, se señaló la capacidad de organización, el rigor y las habilidades de gestión en cuanto gestor de equipos.

P7 – A primeira competência fundamental é a organização, aliás, eu vejo muito o bibliotecário e a nossa biblioteca em função da relação do que era antes e após e, portanto, se calhar valorizo algumas competências por oposição ao que era. Mesmo o meu colega Eduardo Simões, que está agora no Conselho da Biblioteca, refere esta dimensão. Depois o rigor, orçamental e outro também, acho que é muito importante, também por oposição ao que era antes.

P10 – (...) para além da competência e da proactividade dos serviços da biblioteca de que o bibliotecário é o responsável sempre e, portanto, isso é sempre importante.

La comprensión de las necesidades de los usuarios y su satisfacción así como la comunicación y relación con los usuarios, se presentaron como variables determinantes para una percepción favorable de los profesores sobre los bibliotecarios.

P10 – Se os serviços funcionarem bem, as pessoas ficam agradadas e, por arrastamento, ficam agradadas também com o bibliotecário e passam a ter uma imagem positiva sobre os bibliotecários (acho que é um bocado assim que todos funcionamos).

P2 – (...) identidade, comunicação e imagem, ou seja, é quem está do lado da biblioteca e que é responsável, que pensar assim: o que é que nos identifica, qual é o nosso BI, quais são os parâmetros, quais são os pilares da nossa actividade como biblioteca? Isso é algo que vai sendo visível mas, de qualquer das formas, quando falamos em imagem, e que é importante a imagem que as pessoas têm da biblioteca e aí, de facto, a confirmação do esforço que já existe há varios anos, de comunicar através de várias iniciativas/actividades que a biblioteca desenvolve para ajudar esses *stakeholders* a desenvolverem uma imagem mais forte. (...)...fazer o *match* das necessidades/expectativas com a qualidade dos serviços prestados. (...) nós percebemos quais são as necessidades das pessoas, quais são as suas expectativas e podemos facultar-lhes, em termos de serviço, aquilo que vai ao encontro das suas necessidades. O terceiro vector decorre do facto de os anteriores vectores darem origem a níveis de satisfação e é aqui que pode dar origem à retenção e à fidelização.

P5 – Relativamente a outro aspecto, acho que vossa iniciativa do *Livro do Mês*, acho uma iniciativa muito, muito simpática, muito atraente e, no fundo, se calhar às vezes não tem tanto público quanto nós gostaríamos mas é algo que se publicita que chega para fora, ou seja, mesmo ao nível da comunidade.

P7 – (...) uma das funções do bibliotecário devia ser cuidar também da comunicação e da imagem. Esta relação utente – biblioteca tem que ser trabalhada e, portanto, esta gestão da comunicação deve ser coordenada pelo bibliotecário.

El bibliotecario no puede conocer en profundidad los diferentes campos de docencia e investigación, sin embargo, debe conocer sus aspectos básicos de manera que le permita comunicarse con los profesores lo cual es indispensable para cambiar la percepción que existe sobre ellos.

P10 – (...) acho que, do lado dos bibliotecários para os docentes e investigadores, conseguirem falar cada vez mais a linguagem de cada área é fundamental, sem que se tornem especialistas, porque o bibliotecário que lida numa Universidade como o ISCTE-IUL que, apesar de tudo, já tem muita diversidade de áreas, está a lidar com muitos saberes diferentes... (...) Se houver uma mudança nessa representação que há dos bibliotecários, que é estranho que seja assim para pessoas que elas próprias são pessoas cultas e com recursos cognitivos elevados não é, numa Universidade, mas é essa a representação que existe, se isso mudar vai melhorar muito as relações, no fundo, é haver um relacionamento entre profissionais altamente qualificados em áreas diferentes.

Se reconoció al bibliotecario como un profesional altamente cualificado y cuya participación en la vida de la Universidad debe ser mayor.

P10 – (...) se nós pensarmos qual é a natureza das sociedades actuais, Sociedades do Conhecimento e da Informação, os bibliotecários são profissionais altamente qualificados, portanto, os seus papéis devem decorrer desse pano de fundo, ou seja, não são profissionais da rotina e da execução, mas são analistas simbólicos, como diz Robert Reich, são pessoas que lidam com a informação, com o conhecimento de uma maneira conceptualmente mais elaborada, portanto, não são prestadores de serviços de rotina.

P6 – Neste sentido, o bibliotecário deixa de catalogar os livros para os pôr na estante e passa a gerir informação digital.

El gran desafío para las bibliotecas y sus profesionales es continuar mejorando los servicios actuales y facilitar recursos para que el profesorado pueda gestionar otras formas de enseñanza.

P6 – (...) ter pessoas empenhadas em ter um bom interface informativo, ter um bom motor de pesquisa, ter um bom acesso a revistas *online*, ter capacidade de agregar e de mostrar toda a informação digital que existe.

6. Síntesis sobre las dimensiones analizadas

A continuación presentamos una tabla con una síntesis de los contenidos del Grupo de Discusión con objeto de facilitar la comprensión de los temas abordados en la reunión y de las reflexiones de los participantes sobre los mismos. En el anexo 6 presentamos una tabla con una síntesis más detallada.

Cuadro 22 Síntesis de los contenidos del Grupo de Discusión

| Uso actual por parte de profesores y estudiantes de los servicios de la biblioteca universitaria para el desarrollo de la docencia e investigación | Percepciones de los profesores sobre el papel de la biblioteca y del bibliotecario en actividades de enseñanza e investigación | Visiones y opiniones de los profesores sobre la colaboración con los bibliotecarios, formas de colaborar y posibles dificultades | Variables (o dimensiones) que contribuyen a que los profesores tengan una percepción favorable sobre los bibliotecarios y las bibliotecas |
|--|--|--|---|
| Concordancia en cuanto a la importancia de las bibliotecas universitarias en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación. | La concepción autónoma del aprendizaje del estudiante presupone un apoyo que puede garantizarse por los profesores pero también por el bibliotecario. | Los problemas antes identificados podrían solucionarse si hubiera mayor colaboración entre los profesores y los bibliotecarios. | Importancia de reuniones para un conocimiento más amplio sobre el papel del bibliotecario en la Universidad y sobre las posibilidades de colaboración. |
| Poca utilización de las Bibliotecas por profesores y por estudiantes. Necesidad de reforzarlo. | La nueva metodología de enseñanza-aprendizaje debe contribuir al desarrollo de competencias básicas en el estudiante, las cuales se enmarcan en la alfabetización informacional. | Los problemas surgen cuando se trata de facilitar esta colaboración, fijar los procesos, canales y espacios no aprovechándose, de manera eficiente, los canales existentes. | Se destacaron la comprensión de las necesidades de los usuarios y su satisfacción así como la comunicación (relacionamiento). |
| Valorización de los servicios y reconocimiento de los esfuerzos de mejora realizados en los últimos años. | Estas competencias son también necesarias a lo largo de la vida, para la toma de decisiones, específicamente, en el contexto laboral. | Problema de la poca o nula visibilidad de los bibliotecarios puesto que se desconocen sus actuaciones y, por consiguiente, cómo puede ayudarlos en las tareas de docencia e investigación. | Para que el bibliotecario pueda comunicarse con los profesores debe poseer un conocimiento básico de los diferentes dominios (un <i>kit</i> elemental de comunicación). |
| Desconocimiento de los profesores acerca de las potencialidades de la biblioteca en el apoyo a la docencia, aprendizaje e investigación. | Reconocimiento del papel que el bibliotecario puede desarrollar en esta formación, sobre todo a través de su integración en el currículo. | Existencia, en los profesores, de representaciones de los bibliotecarios como personas poco cualificadas. | Destaca la importancia de la competencia profesional del bibliotecario. |
| Necesidad de aumentar la cantidad de información disponible en soporte digital porque los estudiantes tienen mayor disponibilidad a utilizarla. | En algunos cursos, los profesores piden la colaboración de los bibliotecarios pero no constituye una práctica generalizada. | Poca comunicación entre los profesores y los bibliotecarios. | Necesidad de un papel proactivo por parte del bibliotecario así como de una actitud de apertura a las innovaciones, a los cambios, a las nuevas ideas. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>En determinadas áreas de conocimiento mayor utilización de las revistas electrónicas en la investigación y de las monografías en la docencia.</p> | <p>Identificación del papel del bibliotecario como formador en deontología, ésto es, en el uso ético de la información.</p> | <p>Necesidad de colaborar con el bibliotecario para atraer más estudiantes a la biblioteca.</p> | <p>Importancia de la capacidad de organización y del rigor, así como de las habilidades de gestión de equipos.</p> |
| <p>El suministro de información digital disminuye la presencia física en la biblioteca pero esto no significa que la biblioteca sea menos utilizada.</p> | <p>Para algunos la participación de los bibliotecarios en equipos de investigación depende de las áreas. Para otros, se constató una receptividad inmediata a esta posibilidad.</p> | <p>Reconocimiento de la importancia del bibliotecario en la formación de los estudiantes en alfabetización informacional, sobre todo, del alumnado recién ingresado.</p> | <p>Reconocimiento del bibliotecario como un profesional altamente cualificado y cuya participación en la vida de la Universidad debe ampliarse.</p> |
| <p>La virtualidad de la información hace que los usuarios olviden que están utilizando la biblioteca y que hay personas por detrás de los servicios.</p> | <p>Para la mayoría de los participantes, la reunión fue el primer momento de reflexión sobre el posicionamiento de la biblioteca y sobre los papeles de los bibliotecarios en la Universidad.</p> | <p>Reconocimiento de la posibilidad de participación de los bibliotecarios en equipos de investigación.</p> | <p>El gran desafío es el de continuar mejorando los servicios actuales, facilitar el acceso a recursos para que el profesorado pueda gestionar otras formas de enseñanza.</p> |
| <p>Los estudiantes no aprovechan los recursos disponibles.</p> | | | |
| <p>Desconocimiento de algunos profesores acerca de los recursos y servicios.</p> | | | |

CAPÍTULO IX – EL PAPEL DEL BIBLIOTECARIO DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR: ANÁLISIS CUANTITATIVO

1. Encuesta por cuestionario

Dentro de la metodología cuantitativa la encuesta continúa siendo la estrategia más utilizada en la investigación social. A ello contribuyen sus amplias posibilidades para la obtención de información diversa sobre un conjunto amplio de población. Sin embargo, la calidad y la significatividad de los datos de las encuestas dependen del rigor aplicado en su diseño y ejecución. Se trata de una técnica de recogida de información a través de cuestiones específicas y significativas para el problema que se pretende estudiar.

1.1. Población a encuestar

En los estudios de usuarios el objetivo es conocer las distintas características de un colectivo completo el cual se denomina población. Así, para conocer las percepciones de los profesores de la Educación Superior sobre las competencias de la biblioteca y los bibliotecarios y sobre el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación, la población ideal serían todos los profesores portugueses repartidos a lo largo de todo el territorio nacional. "Sin embargo, estudiar la población es, generalmente, muy difícil y poco práctico." (Sanz Casado, 1994, 113). En la mayoría de los estudios sólo una parte de la población puede ser examinada.

En esta investigación la opción metodológica ha consistido en delimitar el universo a encuestar. Tratándose de un estudio de caso, dado el objetivo de este trabajo, hemos encuestado a todos los profesores de ISCTE-IUL en ejercicio efectivo de funciones, con un total de 378. Por tanto, esa ha sido la población que ha integrado la muestra. Fueron seleccionados por creer que podían "... aportar información de "interés" o relevante para los objetivos de la encuesta." (Cea D'Ancona, 2004, 171). Además, se trataba de "... informantes heterogéneos (que representan distintos puntos de vista sobre el problema de investigación) y 'accesibles' (que querían hablar)." (Cea D'Ancona, 2004, 171).

Se recomienda este tipo de población en estudios de limitado presupuesto, como tesis doctorales u otras investigaciones (Cea D'Ancona, 2004, 171) "... siempre que se escoja a informantes que representen distintas vertientes del tema

que se analice (que reflejen la opinión de aquellos a quienes se cree que representan) y que la finalidad del estudio no sea la representatividad 'estadística', sino la 'información', la captación de la variedad opinática sobre el tema en cuestión." (Cea D'Ancona, 2004, 171).

1.2. El diseño del cuestionario

Para realizar el cuestionario se diseñó, en primer lugar, un borrador que fue analizado por profesores de Sociología, Métodos Cuantitativos y Estudios de la Información, con el objetivo de detectar alguna incorrección o imprecisión. A continuación, se pasó a 21 personas (profesores de la Enseñanza Superior en otras universidades⁴⁰² para no invalidar respuestas de profesores de ISCTE-IUL en el momento de su aplicación) y se depuró siguiendo las sugerencias aportadas. El *pretest* nos permitió confirmar la formulación de las cuestiones, su ordenación, determinar la reacción de los encuestados así como la dimensión óptima. De esta manera, se consiguió un cuestionario más completo y representativo en función de esta investigación. Se eligió un modelo directo, con preguntas rápidas y sencillas de responder, la mayoría de ellas eran preguntas cerradas para mayor facilidad de respuesta. Se puso mucha atención y cuidado en el diseño del cuestionario puesto que de su calidad dependía la fiabilidad de la información recogida así como la voluntad/motivación de los encuestados para responder. Por este motivo, utilizamos distintas fuentes, tales como una amplia revisión de la literatura sobre encuestas utilizadas en estudios de la misma tipología, opiniones e informaciones suministradas por profesores e investigadores y los datos recogidos en el Grupo de Discusión realizado con carácter exploratorio. Para medir la opinión de los encuestados usamos escalas semánticas multi-ítems por entender que son más fáciles de comprender que las simples escalas numéricas, más abstractas. Ello ayuda a situarse de cara a significados de "concordancia" o de "importancia" más cerca de los contenidos habituales de conversación. La opción por una escala de cuatro posiciones (dos positivas y dos negativas) se debe al hecho de que en encuestas por cuestionario, como la que hemos aplicado, la formación de opinión sobre distintos temas no asume muchos grados. Pedir a los encuestados que lo hagan con más graduación de lo que habitualmente se configuran (del lado positivo o negativo, más extremadas o más moderadas) puede resultar artificial y confuso.

⁴⁰² Universidade Aberta, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto y Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Así, llegamos a la escala elegida que permite atribuir un significado claro a cada una de ellas. Utilizamos escalas de tipo Likert de 4 posiciones: de frecuencia (de 1 – nunca a 4 – mucha frecuencia); de importancia (de 1 – nada importante a 4 – muy importante); y de concordancia (de 1 – en total desacuerdo a 4 – totalmente de acuerdo).

La estructura del cuestionario se diseñó con el objetivo de permitir la recogida de información en las siguientes dimensiones:

- datos de caracterización (*sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional, antigüedad* en la institución y uso actual – local o virtual – de los servicios de la biblioteca para el desarrollo de la docencia y de la investigación);
- identificación de los servicios de información utilizados por los profesores y frecuencia de uso;
- determinación de las funciones a desarrollar por la biblioteca;
- importancia atribuida por los profesores al desarrollo de los distintos roles de los bibliotecarios (formación académica de los estudiantes, prestación de información sobre los derechos de autor, gestión de recursos de información, creación de repositorios institucionales, formación en ALFIN, entre otros);
- participación de los bibliotecarios en las actividades de docencia, aprendizaje e investigación;
- existencia o no de contactos entre los bibliotecarios y los profesores: ámbito de los contactos y razones de su no existencia;
- impacto que la actuación del bibliotecario debe tener en la formación de los estudiantes, en la prestación de servicios de información y en la gestión y desarrollo de las colecciones;
- identificación de las competencias de los bibliotecarios, entendidas como más y menos importantes por los profesores.

En este sentido, el cuestionario (anexo 7) quedó estructurado en introducción y cuatro partes. En la *Introducción*, se identifica el ámbito de la investigación, refuerza el carácter confidencial de la información recogida y se destaca la importancia de la colaboración en el estudio a través de la respuesta al cuestionario; en la *Parte I*, se presentan cuestiones que permiten caracterizar a los encuestados (*sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional, antigüedad* en la organización), determinar el uso y frecuencia que hacen de la biblioteca y qué papel atribuyen los profesores a la misma; en la *Parte II*, las cuestiones tienen como objetivo identificar el papel o papeles que los profesores

atribuyen a los bibliotecarios así como transmitir sus percepciones relativas a la identificación y comprensión y la satisfacción de sus necesidades, a la relación comunicación, colaboración, confianza y al compromiso con el bibliotecario; en la *Parte III*, las cuestiones deben permitir que la recogida de información determine lo que piensan los profesores sobre la participación de los bibliotecarios en actividades que, tradicionalmente, son desarrolladas por ellos: la enseñanza, investigación y las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de actividades lectivas. Además, se pretende conocer el grado de impacto que los profesores entienden que los bibliotecarios deben tener en la formación de los estudiantes, en la prestación de servicios de información y en la gestión y desarrollo de las colecciones así como la existencia o no de interacción entre estos dos colectivos profesionales y en qué ámbitos; en la *Parte IV*, se presenta un listado de competencias identificadas a partir del *Euro-Referencial I-D*, desarrollado por la ECIA, para que los profesores puedan valorar su importancia en la actuación de los bibliotecarios.

1.3. La administración del cuestionario

El cuestionario se aplicó *online* en ISCTE-IUL. Elegimos este método debido a que la información que deseábamos obtener era objetiva y subjetiva (opiniones, actitudes, valoraciones). Al plantearnos cuestiones personales, más expuestas al llamado sesgo de deseabilidad social, optamos por una forma de encuesta auto administrada, más adecuada que los otros métodos de aplicación. En este formato es el encuestado quien lee el cuestionario y anota las respuestas pudiendo, o no, estar presente alguna persona responsable del estudio para esclarecer dudas.⁴⁰³

La elección presenta algunas ventajas: abarata los costes del trabajo de campo, amplía la cobertura del estudio, permite cumplimentar las preguntas en el día y hora que el encuestado elija, transmite el sentimiento de mayor privacidad y anonimato de las respuestas, permite reducir errores de medición debidos al orden de la pregunta y al orden de la respuesta y permite formular preguntas con muchas opciones de respuesta entre las que elegir (Cea D'Ancona, 1999, 80-82).

Sin embargo, existen algunas desventajas en su aplicación: el no poder asistir al individuo para que estructure sus respuestas o comprenda términos complejos, la imposibilidad de controlar si fue la persona seleccionada quien ha rellenado el cuestionario, la reducción de la eficacia de las preguntas de control puesto que el

⁴⁰³ Es el caso de las encuestas realizadas en recintos cerrados donde se distribuyen los cuestionarios a un conjunto de personas, en el mismo período de tiempo, para su rápida respuesta.

encuestado puede leer todo el cuestionario antes de rellenarlo, problemas de cobertura (que dependen de lo actualizado y completo que sea el marco o listado de la población), necesita de un período más largo para el desarrollo del trabajo de campo y es más vulnerable a errores de no respuesta (total y de ítem)⁴⁰⁴ (Cae D'Ancona, 1999, 82-83).

Los autores consultados sobre este tema presentan un conjunto de sugerencias para aumentar la tasa de respuesta y, en consecuencia, la calidad de la misma, las cuales hemos aplicado en la elección de la población y en el diseño y administración del cuestionario.

En este sentido, dado que la población de esta investigación son los profesores de ISCTE-IUL en ejercicio de funciones, buscamos los listados de mail lo más actualizados posible. Por otro lado, desarrollamos un esfuerzo considerable para diseñar un cuestionario no muy extenso, atractivo, fácil de comprender y de rellenar por todos los profesores, con espacio suficiente para responder a las preguntas, con explicaciones que ayuden a la interpretación y contestación de las mismas. Incluimos una carta de presentación situando el ámbito y objetivo del estudio, destacando la importancia de la cooperación del destinatario y los beneficios de su participación. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad en el tratamiento de los datos recogidos y se informó sobre la utilización futura de los mismos.

La aplicación de la encuesta se realizó por mail (*e-mail survey*) acompañada de la carta introductoria, anteriormente mencionada, con el cuestionario anexo.⁴⁰⁵ Existían dos posibilidades para responder: imprimir el cuestionario, cumplimentarlo y entregarlo en la biblioteca o cumplimentar la versión electrónica y enviarlo por mail.

Se envió a finales del mes de abril del 2008 y, pasados 15 días, se llevó a cabo un recordatorio, por mail, por teléfono y presencial. Para obtener el mayor número posible de respuestas, se envió el cuestionario una segunda vez en septiembre.

⁴⁰⁴ En este caso, es difícil comprobar el motivo de la no respuesta puesto que se tiene menos información que cuando la encuesta se administra mediante entrevista. Así, no se sabe si la no respuesta está causada por un rechazo, por la ausencia de la persona o por problemas de lectura e interpretación del cuestionario.

⁴⁰⁵ Cuando hablamos de cuestionarios aplicados *online*, éstos pueden ser introducidos (*embedded*) o anexados. En el primero, las cuestiones están planteadas en el cuerpo del e-mail. Después de haber respondido, es necesario seleccionar el *reply button* para enviar el cuestionario al investigador. En el segundo, éste se envía como un mail y debe ser devuelto de la misma forma.

1.4. La codificación y el tratamiento de los datos

Una vez recibidas las respuestas, se realizó la codificación de los datos. Para facilitar esta tarea, se elaboró una tabla de codificación. Dado que el cuestionario tiene, sobre todo, cuestiones cerradas, la codificación se hizo atribuyendo un número distinto a cada respuesta posible a una misma cuestión. Si una de ellas no era respondida, se consideraba respuesta omisa (*missing value*) y se le atribuyó el código "9" (no respuestas).

A continuación, la información se introdujo en una base de datos donde se procesó a través de instrumentos cuantitativos de naturaleza estadística, como el programa *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* y el *Microsoft Excel* para la ejecución de los gráficos.

Para el tratamiento de los datos se utilizó tanto la estadística descriptiva como la inductiva (anexo 8) admitiéndose, en la última, una probabilidad de error (nivel de significancia) hasta del 10%.

Los análisis realizados fueron de ámbito univariado y, sobre todo, bivariado, para intentar captar si las respuestas dadas varían según las características de los respondientes (*departamento a que pertenecen, grado académico, categoría profesional, sexo, edad*, entre otras). Para analizar la estructura de la relación entre algunos subconjuntos de variables se utilizaron también técnicas de análisis multivariada, como el *Análisis de Componentes Principales* y, también, la *Modelación de Ecuaciones Estructurales*, que permitió explorar la jerarquía de los factores que contribuyen a explicar el grado de disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios. Para ello utilizamos el *AMOS*, un programa opcional del *SPSS* que se distingue de otros *softwares* de *Modelación de Ecuaciones Estructurales* debido a su interface muy amigable que incluye las herramientas necesarias al diseño del modelo.

1.5. La muestra obtenida y su caracterización

Como mencionamos anteriormente, se ha hecho un gran esfuerzo para alcanzar el mayor número de respuestas por parte de los profesores. En este sentido, utilizamos contactos no sólo indirectos sino también presenciales lo que finalmente permitió obtener un total de 175 respuestas las cuales formaron la muestra utilizada en nuestra investigación. Es decir un porcentaje del 46,3% de la población a encuestar (N=378) lo que, en una muestra aleatoria simple, corresponde a un error del $\pm 5\%$ para un grado de confianza del 95%.

En el Cuadro 23 presentamos la distribución del universo y de la muestra según las distintas variables de caracterización (*sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional, situación contractual y antigüedad* en ISCTE-IUL). A semejanza del universo, la muestra se constituye mayoritariamente por hombres (58,3%). Sin embargo, la tasa de respuesta es más elevada en las mujeres (53,7%).

En cuanto a la distribución del universo y de la muestra por *edad* se verifica que en ambos casos la proporción de profesores es equivalente entre los grupos de los 36 a los 45 años y de los 46 a los 55 años, siendo el primero el que verificó una mayor tasa de respuesta.

El Departamento con mayor participación fue Antropología (88,9%), seguido del de Gestión (60,8%), Métodos Cuantitativos (58,8%) y Economía (58,1%). Aquellos en que se verifica una menor participación fueron los de Derecho, Contabilidad e Historia (agregados en Otros por presentar menos de 10 respuestas cada uno) y el departamento Ciencias y Tecnologías de la Información (CTI).

Así mismo, se verificó que, al igual que en el universo, también en la muestra la mayoría de los profesores posee Doctorado, es profesor Auxiliar, profesor de carrera y trabaja en ISCTE-IUL al menos desde hace 15 años. La tasa de respuesta ha sido más elevada en los profesores Catedráticos y en los profesores que llevan en ISCTE-IUL entre 16 a 25 años.

Cuadro 23 Caracterización del universo y de la muestra

| | | Universo | | Muestra | | Muestra/ Universo |
|--------------|--------------------------|----------|-------|---------|-------|----------------------|
| | | N | % | n | % | % |
| Sexo | Femenino | 136 | 36,0 | 73 | 41,7 | 53,7 |
| | Masculino | 242 | 64,0 | 102 | 58,3 | 42,1 |
| | Total | 378 | 100,0 | 175 | 100,0 | 46,3 |
| Edad | hasta 35 | 64 | 16,9 | 21 | 12,0 | 33,3 |
| | 36-45 | 115 | 30,4 | 65 | 37,1 | 56,0 |
| | 46-55 | 130 | 34,4 | 56 | 32,0 | 42,1 |
| | 56-66 | 62 | 16,4 | 21 | 12,0 | 31,8 |
| | >= 67 | 7 | 1,9 | -- | -- | -- |
| | No ha respondido | -- | -- | 12 | 6,9 | -- |
| | Total | 378 | 100,0 | 175 | 100,0 | 46,3 |
| Departamento | Antropología | 18 | 4,8 | 16 | 9,1 | 88,9 |
| | Arquitectura y Urbanismo | 28 | 7,4 | 11 | 6,3 | 39,3 |
| | CTI | 52 | 13,8 | 17 | 9,7 | 32,7 |
| | Economía | 31 | 8,2 | 18 | 10,3 | 58,1 |
| | Finanzas | 24 | 6,3 | 10 | 5,7 | 41,7 |
| | Gestión | 51 | 13,5 | 31 | 17,7 | 60,8 |

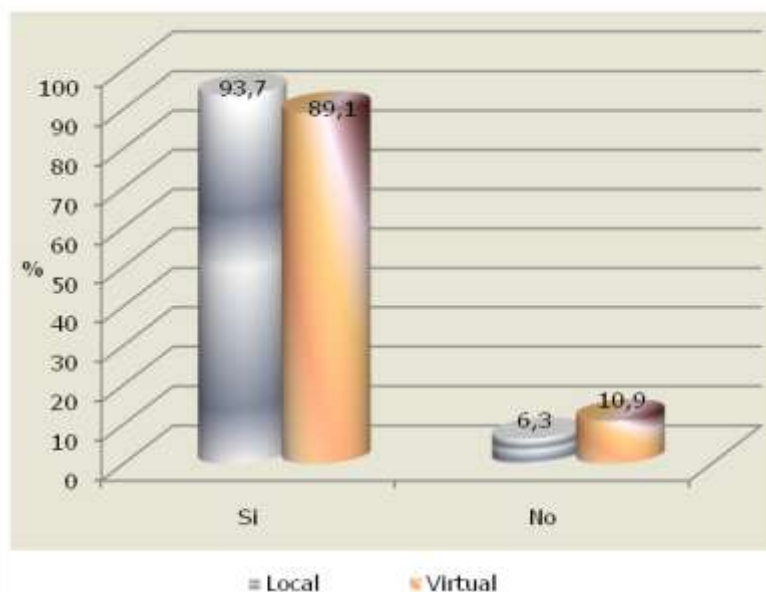
| | | | | | | |
|-------------------------|-----------------------|-----|-------|-----|-------|------|
| | Métodos Cuantitativos | 51 | 13,5 | 30 | 17,1 | 58,8 |
| | Psicología | 22 | 5,8 | 10 | 5,7 | 45,5 |
| | Sociología | 51 | 13,5 | 19 | 10,9 | 37,3 |
| | Otros | 50 | 13,2 | 13 | 7,4 | 26,0 |
| | Total | 378 | 100,0 | 175 | 100,0 | 46,3 |
| Grado académico | Licenciatura | 79 | 20,9 | 8 | 4,6 | 10,1 |
| | Máster | 87 | 23,0 | 34 | 19,4 | 39,1 |
| | Doctorado | 161 | 42,6 | 117 | 66,9 | 72,7 |
| | Agregación | 51 | 13,5 | 15 | 8,6 | 29,4 |
| | No ha respondido | -- | -- | 1 | 0,6 | -- |
| | Total | 378 | 100 | 175 | 100,0 | 46,3 |
| Categoría profesional | Asistente | 133 | 35,2 | 34 | 19,4 | 25,6 |
| | Profesor Auxiliar | 173 | 45,8 | 104 | 59,4 | 60,1 |
| | Profesor Asociado | 42 | 11,1 | 16 | 9,1 | 38,1 |
| | Profesor Catedrático | 30 | 7,9 | 19 | 10,9 | 63,3 |
| | No ha respondido | -- | -- | 2 | 1,1 | -- |
| | Total | 378 | 100,0 | 175 | 100,0 | 46,3 |
| Situación contractual | Integrados | 268 | 70,9 | 156 | 89,1 | 58,2 |
| | Invitados | 110 | 29,1 | 17 | 9,7 | 15,5 |
| | No ha respondido | -- | -- | 2 | 1,1 | -- |
| | Total | 378 | 100 | 175 | 100,0 | 46,3 |
| Antigüedad en ISCTE-IUL | 1-5 | 53 | 14,0 | 12 | 6,9 | 22,6 |
| | 6-15 | 148 | 39,2 | 69 | 39,4 | 46,6 |
| | 16-25 | 126 | 33,3 | 67 | 38,3 | 53,2 |
| | 26-40 | 51 | 13,5 | 21 | 12,0 | 41,2 |
| | No ha respondido | -- | -- | 6 | 3,4 | -- |
| | Total | 378 | 100 | 175 | 100,0 | 46,3 |

2. Análisis de los resultados

2.1. Utilización (local y/o virtual) de la Biblioteca por los profesores

En cuanto a la utilización, tanto local como virtual, de la biblioteca por los profesores, el 93,7% de los respondientes declaran utilizar la biblioteca localmente y el 89,1% virtualmente. El 6,3% declaran no utilizar la biblioteca localmente y el 10,9% virtualmente.

Figura 9 Tipo de uso de la Biblioteca



El Cuadro 24 nos permite analizar el uso según las diversas variables de caracterización.

En la utilización local y virtual el sexo femenino presenta una tasa de respuesta un poco más elevada, 97,3% y 94,5% respectivamente. En consecuencia, el sexo masculino presenta una tasa mayor de no frecuencia local (8,8%) y virtual (14,7%) de la biblioteca.

El uso local de la biblioteca alcanza el 100% de los profesores entre los 56-66 años seguida por aquellos de entre 46-55 años (94,6%). El menor uso se sitúa en el grupo de hasta 35 años (90,5%). En cuanto al uso virtual, también el grupo entre 56-66 años presenta el porcentaje más alto (95,2%) y el grupo hasta 35 años el más bajo (85,7%).

El uso local alcanza el 100% en los profesores de los departamentos de Antropología, Economía y Gestión seguida por los departamentos de Sociología y de Ciencia y Tecnologías de la Información (CTI) que, igualmente, presentan valores elevados (94,7% y 94,1%, respectivamente). La menor tasa la presenta el departamento de Finanzas (80%). Consideramos importante destacar que el uso de los distintos departamentos se sitúa en un 80% o más.

La utilización virtual alcanza el 100% en los profesores de los departamentos de Gestión, Psicología y Sociología, seguidos por los de Economía y Antropología que presentan valores altos (94,4% y 93,8%, respectivamente). El de Arquitectura y Urbanismo es el que presenta un porcentaje menor (54,5%). Del análisis de los datos relativos a ambos usos por departamento nos parece relevante destacar que

la totalidad de los respondientes del departamento de Gestión declaran utilizar la biblioteca local o virtualmente (100%).

El uso local de la biblioteca asciende a los 100% en los Licenciados y con Agregación. El porcentaje más bajo se sitúa en los profesores con Doctorado, esto es, 92,3% grupo que, en consecuencia, presenta el porcentaje más alto de no utilización (7,7%). Respecto a la utilización virtual, son los profesores con Doctorado los que presentan un porcentaje más alto (89,7%), seguido de aquellos con Máster (88,2%). El porcentaje más bajo corresponde a los Agregados (86,7%). En consecuencia, la tasa más alta de no utilización se sitúa en el grupo de los Agregados (13,3%) y la más baja en el grupo de los Doctores (10,3%).

Localmente, la biblioteca es utilizada por la totalidad (100%) de los profesores Asistentes, Asociados y Catedráticos y por el 89,6% de los Auxiliares. Virtualmente son éstos últimos los que presentan un porcentaje más alto, esto es, 91,3% seguidos por los profesores Asistentes (88,2%), Asociados (87,5%) y Catedráticos (84,2%).

En cualquier de los tipos de uso, los porcentajes alcanzados los entendemos como bastante altos.

La menor utilización local se verifica en el grupo entre 1-5 años (75%) y el mayor en el grupo entre 16-25 años (95,5%). En cuanto al virtual, el porcentaje más bajo es el 66,7% (1-5 años) y el más elevado el 91,3% (6-15 años). También aquí nos parece que no existen diferencias muy acentuadas en las tasas de uso alcanzadas. Sin embargo, pensamos que es importante destacar la existencia de una coincidencia relativa en cuanto a la *antigüedad*: son los profesores del grupo 1-5 años los que menos utilizan la biblioteca local y virtualmente, (75% y 66,7%, respectivamente).

Concluimos, así, que aunque se verifiquen diferencias entre los distintos grupos, éstas no son muy acentuadas y apenas son significativas en lo que concierne a las diferencias entre hombres y mujeres. La intensidad de las relaciones es moderada respecto al *departamento*.

Cuadro 24 Tipo de uso de la Biblioteca según las variables de caracterización (% en línea)

| | | Local | | Virtual | |
|------|-----------|-------|-----|---------|------|
| | | Si | No | Si | No |
| | | % | % | % | % |
| Sexo | Femenino | 97,3 | 2,7 | 94,5 | 5,5 |
| | Masculino | 91,2 | 8,8 | 85,3 | 14,7 |
| Edad | hasta 35 | 90,5 | 9,5 | 85,7 | 14,3 |

| | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|-------|------|-------|------|
| | 36-45 | 90,8 | 9,2 | 87,7 | 12,3 |
| | 46-55 | 94,6 | 5,4 | 89,3 | 10,7 |
| | 56-66 | 100,0 | 0,0 | 95,2 | 4,8 |
| Departamento | Antropología | 100,0 | 0,0 | 93,8 | 6,3 |
| | Arquitectura y Urbanismo | 90,9 | 9,1 | 54,5 | 45,5 |
| | CTI | 94,1 | 5,9 | 88,2 | 11,8 |
| | Economía | 100,0 | 0,0 | 94,4 | 5,6 |
| | Finanzas | 80,0 | 20,0 | 70,0 | 30,0 |
| | Gestión | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |
| | Métodos Cuantitativos | 90,0 | 10,0 | 90,0 | 10,0 |
| | Psicología | 90,0 | 10,0 | 100,0 | 0,0 |
| | Sociología | 94,7 | 5,3 | 100,0 | 0,0 |
| | Otros | 84,6 | 15,4 | 69,2 | 30,8 |
| Grado académico | Licenciatura | 100,0 | 0,0 | 87,5 | 12,5 |
| | Máster | 94,1 | 5,9 | 88,2 | 11,8 |
| | Doctorado | 92,3 | 7,7 | 89,7 | 10,3 |
| | Agregación | 100,0 | 0,0 | 86,7 | 13,3 |
| Categoría profesional | Asistente | 100,0 | 0,0 | 88,2 | 11,8 |
| | Profesor Auxiliar | 89,4 | 10,6 | 90,4 | 9,6 |
| | Profesor Asociado | 100,0 | 0,0 | 87,5 | 12,5 |
| | Profesor Catedrático | 100,0 | 0,0 | 84,2 | 15,8 |
| Antigüedad | 1-5 | 75,0 | 25,0 | 66,7 | 33,3 |
| | 6-15 | 94,2 | 5,8 | 91,3 | 8,7 |
| | 16-25 | 95,5 | 4,5 | 91,0 | 9,0 |
| | 26-40 | 95,2 | 4,8 | 85,7 | 14,3 |

Sexo*Frecuencia local (Fisher $p=0,090$; V Cramer=0,146) / Sexo*Frecuencia virtual ($\chi^2=3,742$ $p=0,053$; V Cramer=0,124)

Edad*Frecuencia local (eta=0,126) / Edad*Frecuencia virtual (eta=0,085)

Departamento*Frecuencia local (V Cramer=0,245) / Departamento*Frecuencia virtual (V Cramer=0,420)

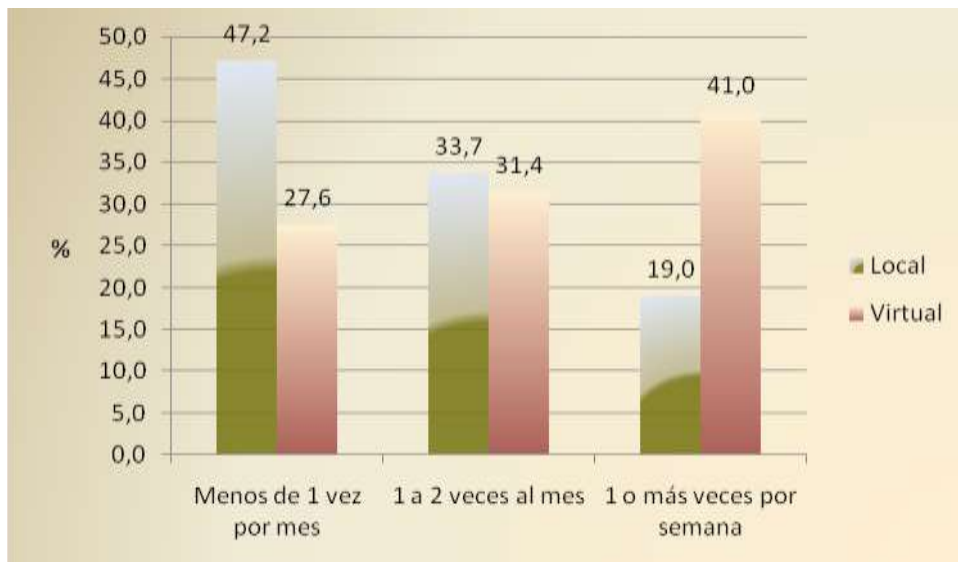
Grado académico*Frecuencia local (eta=0,105) / Grado académico*Frecuencia virtual (eta=0,033)

Categoría profesional*Frecuencia local (eta=0,212) / Categoría profesional*Frecuencia virtual (eta=0,064)

Antigüedad*Frecuencia local (eta=0,209) / Antigüedad*Frecuencia virtual (eta=0,202)

Al analizar la Figura 10 se percibe que la biblioteca es utilizada virtualmente con mucha más intensidad que localmente, ya que el ítem de mayor periodicidad (*1 o más veces por semana*) registra un valor mucho más elevado (41%) que en la utilización local (19,0%). En cuanto a la frecuencia de utilización *Menos de 1 vez por mes* y *1 a 2 veces al mes* la tendencia es de una mayor frecuencia local (47,2% y 33,7% contra 27,6% y 31,4%).

Figura 10 Frecuencia de uso local y virtual



El análisis del Cuadro 25 permite determinar la frecuencia de uso local de la biblioteca de acuerdo con las distintas variables de caracterización.

La menor frecuencia y la intermedia pertenecen al sexo femenino (47,9% y 36,6%). La mayor la garantiza el sexo masculino (21,7%).

Los profesores comprendidos en el grupo de entre 55-66 años son los que con mayor asiduidad visitan localmente la biblioteca (23,8%), y los del grupo de hasta 35 años nunca la frecuentan *1 o más veces por semana* (0%). Por otro lado, los porcentajes más bajos (*Menos de 1 vez por mes*) son siempre los más elevados cuando los analizamos por *edad*.

La menor frecuencia pertenece a los departamentos de Finanzas (75%), Métodos Cuantitativos (66,7%) y Economía (61,1%). La intermedia es mayor en los departamentos de Ciencias y Tecnologías de la Información (56,3%), seguido por los de Arquitectura y Urbanismo y Antropología, ambos con el 40%. La mayor frecuencia pertenece al grupo Otros (54,5%), Arquitectura y Urbanismo (30%), Antropología (26,7%), Gestión (25,8%) y Psicología y Sociología (ambos con un 20%).

Son los profesores con Licenciatura y con Agregación los que utilizan la biblioteca con menor frecuencia, 62,5 % y 60%, respectivamente. La frecuencia intermedia es mayor en los con Máster (46,9%) seguido por los Doctores (30,8%). La mayor la garantizan los profesores con Doctorado (23,4%) seguidos por los Agregados (13,3%).

Los *Catedráticos* presentan un porcentaje mayor de *Menos de 1 vez por mes* (68,4%) seguidos por los *Asociados* (50%). En cuanto a la frecuencia local intermedia los porcentajes están así distribuidos: *Asistentes* (47,1%), *Auxiliares* (33,7%) y *Asociados* (25%). La mayor frecuencia local pertenece a los *Asociados* (25%) seguidos por los *Auxiliares* (22,8%). El porcentaje más bajo pertenece a los *Asistentes* (8,8%).

Son los profesores que llevan en la organización menos tiempo (1-5 años) los que presentan un porcentaje más bajo en cuanto a frecuentar más la biblioteca (11,1%). En todos los grupos de *antigüedad* la menor frecuencia alcanza los valores más altos, lo que significa que la opción de frecuencia local más común por *antigüedad* es *Menos de una vez por mes*.

Las diferencias registradas sólo son significativas en lo que concierne al *departamento*, donde también se verifica que la intensidad es más elevada.

Cuadro 25 Frecuencia de uso local de la biblioteca según las variables de caracterización (% en línea)

| | | Menos de 1 vez por mes | | 1 a 2 veces al mes | | 1 o más veces por semana | |
|-----------------------|--------------------------|------------------------|------|--------------------|------|--------------------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| Sexo | Femenino | 34 | 47,9 | 26 | 36,6 | 11 | 15,5 |
| | Masculino | 43 | 46,7 | 29 | 31,5 | 20 | 21,7 |
| Edad | hasta 35 | 10 | 52,6 | 9 | 47,4 | 0 | 0,0 |
| | 36-45 | 27 | 46,6 | 21 | 36,2 | 10 | 17,2 |
| | 46-55 | 28 | 52,8 | 16 | 30,2 | 9 | 17,0 |
| | 56-66 | 8 | 38,1 | 8 | 38,1 | 5 | 23,8 |
| Departamento | Antropología | 5 | 33,3 | 6 | 40,0 | 4 | 26,7 |
| | Arquitectura y Urbanismo | 3 | 30,0 | 4 | 40,0 | 3 | 30,0 |
| | CTI | 6 | 37,5 | 9 | 56,3 | 1 | 6,3 |
| | Economía | 11 | 61,1 | 7 | 38,9 | 0 | 0,0 |
| | Finanzas | 6 | 75,0 | 2 | 25,0 | 0 | 0,0 |
| | Gestión | 14 | 45,2 | 9 | 29,0 | 8 | 25,8 |
| | Métodos Cuantitativos | 18 | 66,7 | 6 | 22,2 | 3 | 11,1 |
| | Psicología | 4 | 44,4 | 3 | 33,3 | 2 | 22,2 |
| | Sociología | 7 | 38,9 | 7 | 38,9 | 4 | 22,2 |
| Otros | 3 | 27,3 | 2 | 18,2 | 6 | 54,5 | |
| Grado académico | Licenciatura | 5 | 62,5 | 2 | 25,0 | 1 | 12,5 |
| | Máster | 14 | 43,8 | 15 | 46,9 | 3 | 9,4 |
| | Doctorado | 49 | 45,8 | 33 | 30,8 | 25 | 23,4 |
| | Agregación | 9 | 60,0 | 4 | 26,7 | 2 | 13,3 |
| Categoría profesional | Asistente | 15 | 44,1 | 16 | 47,1 | 3 | 8,8 |
| | Profesor Auxiliar | 40 | 43,5 | 31 | 33,7 | 21 | 22,8 |
| | Profesor Asociado | 8 | 50,0 | 4 | 25,0 | 4 | 25,0 |

| | Profesor Catedrático | 13 | 68,4 | 3 | 15,8 | 3 | 15,8 |
|------------|----------------------|----|------|----|------|----|------|
| Antigüedad | 1-5 | 5 | 55,6 | 3 | 33,3 | 1 | 11,1 |
| | 6-15 | 30 | 46,2 | 23 | 35,4 | 12 | 18,5 |
| | 16-25 | 28 | 44,4 | 23 | 36,5 | 12 | 19,0 |
| | 26-40 | 11 | 55,0 | 5 | 25,0 | 4 | 20,0 |

Sexo (M-WZ=-0,501, p=0,616; eta=0,048)

Edad (KW=2,446, p=0,485; eta=0,140)

Departamento (KW=12,205, p=0,058; eta=0,342)

Grado académico (KW=2,132, p=0,545; eta=0,120)

Categoría profesional (KW=3,281, p=0,350; eta=0,140)

Antigüedad (KW=0,739, p=0,864; eta=0,065)

El análisis del Cuadro 26 permite determinar la frecuencia de uso virtual de la biblioteca de acuerdo con las distintas variables de caracterización.

La menor frecuencia y la intermedia pertenecen al sexo masculino (32,2%). La mayor al femenino (47,8%).

Los profesores que más frecuentan virtualmente la biblioteca son de los grupos *hasta 35 años* y 46-55 años (38,9% y 48% respectivamente). Los que la frecuentan con menor periodicidad pertenecen al grupo 56-66 años (20%).

Por departamento, la menor frecuencia corresponde a los de Ciencias y Tecnologías de la Información (60%), Métodos Cuantitativos (38,5%) y Otros (33,3%). La frecuencia intermedia (*1 a 2 veces al mes*) es mayor en el de Economía (64,7%) seguido por los de Métodos Cuantitativos (34,6%) y Arquitectura y Urbanismo (33,3%). La mayor alcanza los porcentajes más altos en todos los departamentos, con excepción de los de Ciencias y Tecnologías de la Información (20%), Economía (17,6%) y Métodos Cuantitativos (26,9%).

Los Catedráticos son los que presentan un porcentaje más elevado en cuanto a la menor frecuencia (52,9%) y el más bajo en cuanto a la mayor frecuencia (17,6%) seguidos por los Asociados (42,9%). La frecuencia intermedia no presenta grandes diferencias. La mayor pertenece a los Auxiliares (49,5%) seguidos por los Asistentes (36,7%).

No ha habido ninguna respuesta del grupo de entre 1-5 años de antigüedad *Menos de 1 vez por mes* (0%). La frecuencia intermedia es mayor de entre 1-5 años (50%), 16-25 años (38,7%) y 26-40 años (33,3%). La mayor la demuestran los grupos de entre 1-5 años (50%), 6-15 años (48,4%) y 16-25 años (35,5%). Son los profesores que llevan en la organización más tiempo (26-40 años) los que presentan un porcentaje más bajo (27,8%).

Las diferencias registradas son significativas en todos los cruzamientos con excepción de la *edad*.

Cuadro 26 Frecuencia de uso virtual de la Biblioteca según las variables de caracterización (% en línea)

| | | Menos de 1 vez por mes | | 1 a 2 veces al mes | | 1 o más veces por semana | |
|-----------------------|--------------------------|------------------------|------|--------------------|------|--------------------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| Sexo | Femenino | 15 | 21,7 | 21 | 30,4 | 33 | 47,8 |
| | Masculino | 28 | 32,2 | 28 | 32,2 | 31 | 35,6 |
| Edad | hasta 35 | 6 | 33,3 | 5 | 27,8 | 7 | 38,9 |
| | 36-45 | 13 | 23,2 | 22 | 39,3 | 21 | 37,5 |
| | 46-55 | 15 | 30,0 | 11 | 22,0 | 24 | 48,0 |
| | 56-66 | 8 | 40,0 | 8 | 40,0 | 4 | 20,0 |
| Departamento | Antropología | 3 | 18,8 | 4 | 25,0 | 9 | 56,3 |
| | Arquitectura y Urbanismo | 1 | 16,7 | 2 | 33,3 | 3 | 50,0 |
| | CTI | 9 | 60,0 | 3 | 20,0 | 3 | 20,0 |
| | Economía | 3 | 17,6 | 11 | 64,7 | 3 | 17,6 |
| | Finanzas | 1 | 14,3 | 2 | 28,6 | 4 | 57,1 |
| | Gestión | 8 | 25,8 | 10 | 32,3 | 13 | 41,9 |
| | Métodos Cuantitativos | 10 | 38,5 | 9 | 34,6 | 7 | 26,9 |
| | Psicología | 2 | 20,0 | 1 | 10,0 | 7 | 70,0 |
| | Sociología | 3 | 15,8 | 6 | 31,6 | 10 | 52,6 |
| Otros | 3 | 33,3 | 1 | 11,1 | 5 | 55,6 | |
| Grado académico | Licenciatura | 4 | 57,1 | 3 | 42,9 | 0 | 0,0 |
| | Máster | 9 | 30,0 | 8 | 26,7 | 13 | 43,3 |
| | Doctorado | 26 | 24,8 | 32 | 30,5 | 47 | 44,8 |
| | Agregación | 4 | 30,8 | 6 | 46,2 | 3 | 23,1 |
| Categoría profesional | Asistente | 10 | 33,3 | 9 | 30,0 | 11 | 36,7 |
| | Profesor Auxiliar | 17 | 18,3 | 30 | 32,3 | 46 | 49,5 |
| | Profesor Asociado | 6 | 42,9 | 5 | 35,7 | 3 | 21,4 |
| | Profesor Catedrático | 9 | 52,9 | 5 | 29,4 | 3 | 17,6 |
| Antigüedad | 1-5 | 0 | 0,0 | 4 | 50,0 | 4 | 50,0 |
| | 6-15 | 18 | 29,0 | 14 | 22,6 | 30 | 48,4 |
| | 16-25 | 16 | 25,8 | 24 | 38,7 | 22 | 35,5 |
| | 26-40 | 7 | 38,9 | 6 | 33,3 | 5 | 27,8 |

Sexo (M-WZ=-1,173, p=0,087; eta=0,138)

Edad (KW=3,465, p=0,325; eta=0,153)

Departamento (KW=11,185, p=0,083; eta=0,317)

Grado académico (KW=6,927, p=0,074; eta=0,209)

Categoría profesional (KW=13,176, p=0,004; eta=0,296)

Antigüedad (KW=3,655, p=0,301; eta=0,157)

2.2. Servicios y recursos de información utilizados y frecuencia de uso

A partir del Cuadro 27 hemos constatado que los *Libros* son el recurso de información más utilizado con una media elevada (3,01) en una escala de 1 a 4. De igual modo, los servicios y recursos que presentan valores medios más elevados de uso son aquellos que están relacionados con una utilización más "tradicional" de la biblioteca, esto es, la *Búsqueda en el catálogo bibliográfico* (2,91), los *Recursos electrónicos* (2,89), las *Publicaciones periódicas* (2,70) y el *Préstamo domiciliario* (2,59).

Por el contrario, los que presentan medias de frecuencia de uso más bajas son la *Formación de usuarios* (1,26), los *Coloquios en la Biblioteca* (1,41), el *Servicio de referencia* (1,51) y el *Préstamo interbibliotecario* (1,57).

Cuadro 27 Frecuencia de uso de los servicios y recursos de información disponibles en la Biblioteca

| | Nunca | Poca frecuencia | Alguna frecuencia | Mucha frecuencia | Total | Media |
|--|-------|-----------------|-------------------|------------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | |
| Libros (monografías) | 2,4 | 22,4 | 46,7 | 28,5 | 100,0 | 3,01 |
| Publicaciones Periódicas (revistas) | 12,3 | 29,4 | 34,4 | 23,9 | 100,0 | 2,70 |
| Recursos electrónicos | 8,8 | 26,4 | 32,1 | 32,7 | 100,0 | 2,89 |
| Préstamo interbibliotecario | 51,6 | 40,3 | 8,2 | 0,0 | 100,0 | 1,57 |
| Préstamo domiciliario | 11,7 | 29,6 | 46,3 | 12,3 | 100,0 | 2,59 |
| Servicio de referencia (apoyo personalizado) | 60,5 | 30,3 | 6,6 | 2,6 | 100,0 | 1,51 |
| Formación de usuarios | 81,9 | 11,4 | 5,4 | 1,3 | 100,0 | 1,26 |
| Búsqueda en el catálogo de la biblioteca | 8,8 | 21,9 | 38,8 | 30,6 | 100,0 | 2,91 |
| Coloquios en la Biblioteca | 66,9 | 24,8 | 8,3 | 0,0 | 100,0 | 1,41 |
| Exposiciones Bibliográficas | 39,6 | 37,1 | 21,4 | 1,9 | 100,0 | 1,86 |
| Libro del mes | 55,7 | 29,1 | 13,3 | 1,9 | 100,0 | 1,61 |
| Arte en la Biblioteca | 48,7 | 38,0 | 12,0 | 1,3 | 100,0 | 1,66 |

Escala: 1 = Nunca; 4 = Mucha frecuencia

El método de análisis estadística multivariada (ACP) permitió, a partir de los resultados del cuestionario, el agrupamiento de los distintos servicios y recursos de información de la biblioteca en cuatro áreas/dimensiones (*output* en anexo 9).

Cuadro 28 Utilización de los servicios y recursos de información disponibles en la biblioteca (análisis en componentes principales)

| | Factores | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dinamización y extensión cultural (a) | | | | |
| Exposiciones Bibliográficas | 0,868 | 0,142 | 0,156 | 0,095 |
| Arte en la Biblioteca | 0,825 | 0,042 | 0,033 | 0,013 |
| Libro del Mes | 0,804 | 0,209 | 0,123 | -0,030 |
| Coloquios en la Biblioteca | 0,774 | 0,120 | -0,088 | 0,174 |
| Servicios básicos (b) | | | | |
| Libros (monografías) | 0,128 | 0,841 | 0,045 | 0,205 |
| Préstamo domiciliario | 0,063 | 0,815 | 0,269 | -0,088 |
| Búsqueda en el catálogo de la biblioteca de ISCTE-IUL | 0,261 | 0,744 | -0,060 | 0,151 |
| Servicios avanzados (c) | | | | |
| Servicio de referencia (apoyo personalizado) | 0,098 | 0,205 | 0,827 | 0,025 |
| Formación de usuarios | 0,161 | 0,041 | 0,800 | 0,162 |
| Préstamo interbibliotecario | 0,128 | -0,041 | 0,459 | 0,345 |
| Recursos electrónicos (d) | | | | |
| Recursos electrónicos | 0,149 | 0,011 | 0,096 | 0,782 |
| Publicaciones Periódicas (revistas) | 0,063 | 0,288 | 0,205 | 0,736 |
| % de variância explicada: total = 67,5 | 23,7 | 17,8 | 14,3 | 11,8 |

La utilización del análisis de los componentes principales reveló una percepción de los profesores, en cuanto a la utilización de los servicios y productos, organizada en cuatro dimensiones entendidas como variables nuevas (*Dinamización y extensión cultural*, *Servicios básicos*, *Servicios avanzados* y *Recursos electrónicos*). Estas variables se construyen tomando como base la media⁴⁰⁶ de las respuestas a las variables que más discriminan en cada componente.

A partir del Cuadro 29 es posible determinar la media de utilización de los servicios y productos de la biblioteca, ahora agrupados en cuatro dimensiones, según las diferentes variables de caracterización.

En términos globales, la dimensión que presenta una media más elevada, 2,84 en una escala de 1 a 4, es la de los *Servicios básicos*.

En el componente *Dinamización y extensión cultural* los profesores del sexo femenino presentan una media más elevada (1,75), por *edad* es el grupo de los 56-66 años (1,75), y por departamento el de Antropología (2,43), así como los

⁴⁰⁶ Alpha de Cronbach: *Dinamización y extensión cultural*: 0,854; *Servicios básicos*: 0,750; *Servicios avanzados*: 0,562; *Recursos electrónicos*: 0,498 (en el anexo 10 pueden ser consultados los *outputs* completos de esta análisis).

profesores con *Doctorado* (1,73), los Catedráticos (1,78) y los que integran el grupo 16-25 años de antigüedad (1,78)⁴⁰⁷.

Los *Servicios básicos* presentan las medias de frecuencia de uso más altas en los profesores del sexo femenino (2,97), en el grupo 36-45 años (2,88), en el departamento de Antropología (3,30), en los profesores con *Doctorado* (2,87), en los Auxiliares (2,90) y en el grupo de entre 1-5 años de antigüedad (2,94)⁴⁰⁸.

Respecto a los *Servicios avanzados* son las mujeres las que, de nuevo, presentan las medias más altas (2,14), en el grupo de entre 36-45 años (2,08), en el departamento de Arquitectura y Urbanismo (2,33), en los profesores con *Máster* (2,08), en los Auxiliares (2,09) y en los entre 16-25 años de antigüedad (2,06)⁴⁰⁹.

Para finalizar, en los *Recursos electrónicos* la media más elevada surge en las mujeres (2,99), de igual manera que lo verificado en las dimensiones anteriores, en el grupo de entre 56-66 años (2,90) y la más baja en el grupo de hasta 35 años (2,55). Son los profesores de Psicología los que más utilizan estos recursos (3,35), con *Doctorado* (2,88), Auxiliares (2,87) y trabajando en ISCTE-IUL más de 15 años y menos de 25 (2,85)⁴¹⁰.

⁴⁰⁷ Las diferencias registradas en las medias de la dimensión *Dinamización y extensión cultural* son estadísticamente significativas en cuanto a la edad ($F=2,169$; $p=0,094$) y al departamento ($F=4,978$; $p=0,000$), mientras que en las otras variables no se registran valores significativos: sexo ($t=1,551$; $p=0,123$), grado académico ($F=1,422$; $p=0,238$), categoría profesional ($F=1,824$; $p=0,145$) y antigüedad ($F=1,940$; $p=0,0125$). La intensidad de la asociación entre variables es escasa en todos los cruzamientos, con excepción de la relación con el departamento que se revela moderada: sexo ($\eta^2=0,122$), grado académico ($\eta^2=0,163$), edad ($\eta^2=0,272$), categoría profesional ($\eta^2=0,185$), antigüedad ($\eta^2=0,922$), departamento ($\eta^2=0,478$).

⁴⁰⁸ Las diferencias registradas en las medias de la dimensión *Servicios básicos* son estadísticamente significativas en cuanto al sexo ($t=2,247$; $p=0,026$) y al departamento ($F=3,344$; $p=0,001$), mientras que en las otras variables no se registran valores significativos: grado académico ($F=0,512$; $p=0,674$), edad ($F=0,415$; $p=0,742$), categoría profesional ($F=1,941$; $p=0,125$) y antigüedad ($F=0,336$; $p=0,799$). La intensidad de la asociación entre variables es escasa en todos los cruzamientos, con excepción en la relación con el departamento que se revela moderada: sexo ($\eta^2=0,172$), grado académico ($\eta^2=0,097$), edad ($\eta^2=0,090$), categoría profesional ($\eta^2=0,186$), antigüedad ($\eta^2=0,080$), departamento ($\eta^2=0,400$).

⁴⁰⁹ Las diferencias registradas en las medias de la dimensión *Servicios avanzados* son estadísticamente significativas en cuanto al sexo ($t=2,147$; $p=0,033$) y al departamento ($F=1,955$; $p=0,048$), mientras que en las otras variables no se registran valores significativos: grado académico ($F=0,886$; $p=0,450$), edad ($F=1,145$; $p=0,333$), categoría profesional ($F=1,353$; $p=0,259$) y antigüedad ($F=0,405$; $p=0,750$). La intensidad de la asociación entre variables es escasa en todos los cruzamientos, excepto en la relación con el departamento que se revela casi moderada: sexo ($\eta^2=0,165$), grado académico ($\eta^2=0,179$), edad ($\eta^2=0,149$), categoría profesional ($\eta^2=0,101$), antigüedad ($\eta^2=0,081$), departamento ($\eta^2=0,317$).

⁴¹⁰ Las diferencias registradas en las medias de la dimensión *Recursos electrónicos* son estadísticamente significativas en el sexo ($t=2,536$; $p=0,012$) y en el departamento ($F=4,185$; $p=0,000$), siendo que en las otras variables no se registran valores significativos: grado académico ($F=1,080$; $p=0,359$), edad ($F=0,782$; $p=0,506$), categoría profesional ($F=0,788$; $p=0,502$) y antigüedad ($F=0,404$; $p=0,750$). La intensidad de la asociación entre variables es

Debemos destacar que en tres de los componentes, (*Dinamización y extensión cultural*, *Servicios básicos* y *Servicios avanzados*), el departamento de Finanzas presenta la media más baja y, en el último, (*Recursos electrónicos*), la segunda más baja. En cualquiera de las dimensiones las diferencias verificadas son estadísticamente significativas.

En *Actividades de Dinamización y extensión cultural*, *Servicios avanzados* y *Recursos electrónicos*, el grupo 16-25 años de *antigüedad* presenta siempre las medias más altas, 1,78, 2,06 y 2,85, respectivamente.

Cuadro 29 Utilización de los servicios y recursos de información según las variables de caracterización (media)

| | | Dinamización y extensión cultural | Servicios básicos | Servicios avanzados | Recursos electrónicos |
|-----------------------|--------------------------|-----------------------------------|-------------------|---------------------|-----------------------|
| Sexo | Femenino | 1,75 | 2,97 | 2,14 | 2,99 |
| | Masculino | 1,59 | 2,73 | 1,96 | 2,67 |
| Edad | hasta 35 | 1,33 | 2,74 | 1,84 | 2,55 |
| | 36-45 | 1,68 | 2,88 | 2,08 | 2,76 |
| | 46-55 | 1,62 | 2,77 | 1,99 | 2,82 |
| | 56-66 | 1,75 | 2,74 | 2,01 | 2,90 |
| Departamento | Antropología | 2,43 | 3,30 | 2,26 | 2,75 |
| | Arquitectura y Urbanismo | 1,28 | 3,27 | 2,33 | 2,13 |
| | CTI | 1,47 | 2,57 | 1,82 | 2,29 |
| | Economía | 1,64 | 2,92 | 2,11 | 2,69 |
| | Finanzas | 1,23 | 2,20 | 1,62 | 2,15 |
| | Gestión | 1,71 | 2,72 | 2,03 | 3,11 |
| | Métodos Cuantitativos | 1,41 | 2,67 | 2,02 | 2,81 |
| | Psicología | 1,53 | 2,90 | 1,87 | 3,35 |
| | Sociología | 1,78 | 3,09 | 2,16 | 3,14 |
| Otros | 1,88 | 2,86 | 2,10 | 2,96 | |
| Grado académico | Licenciatura | 1,64 | 2,77 | 1,79 | 2,56 |
| | Máster | 1,46 | 2,83 | 2,08 | 2,70 |
| | Doctorado | 1,73 | 2,87 | 2,06 | 2,88 |
| | Agregación | 1,55 | 2,63 | 1,92 | 2,60 |
| Categoría profesional | Asistente | 1,50 | 2,88 | 2,04 | 2,67 |
| | Profesor Auxiliar | 1,73 | 2,90 | 2,09 | 2,87 |
| | Profesor Asociado | 1,42 | 2,71 | 1,99 | 2,63 |
| | Profesor Catedrático | 1,78 | 2,49 | 1,80 | 2,79 |
| Antigüedad | 1-5 | 1,34 | 2,94 | 1,94 | 2,59 |
| | 6-15 | 1,58 | 2,81 | 2,04 | 2,79 |
| | 16-25 | 1,78 | 2,85 | 2,06 | 2,85 |
| | 26-40 | 1,69 | 2,70 | 1,93 | 2,71 |
| Média Global | | 1,66 | 2,84 | 2,04 | 2,80 |

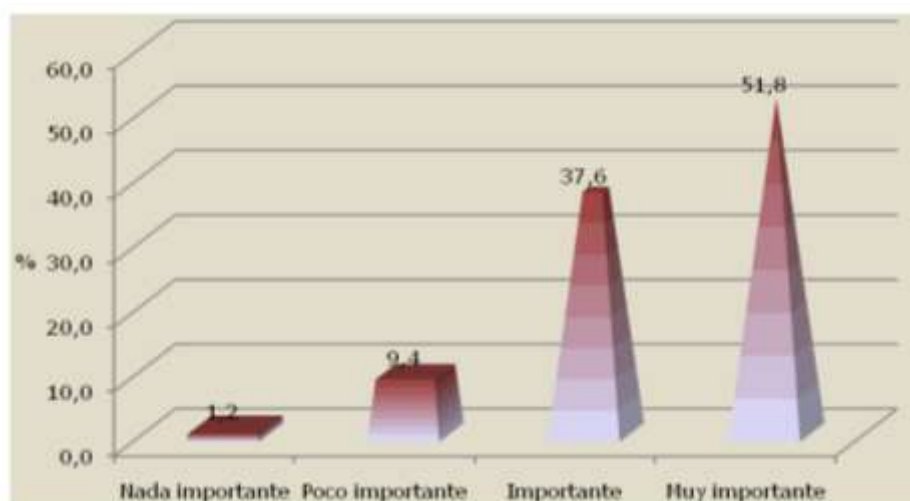
Escala: 1 = Nunca; 4 = Mucha frecuencia

escasa en todos los cruzamientos, excepto en la relación con el departamento que revela casi moderada: sexo ($\eta^2=0,194$), grado académico ($\eta^2=0,140$), edad ($\eta^2=0,124$), categoría profesional ($\eta^2=0,120$), antigüedad ($\eta^2=0,088$), departamento ($\eta^2=0,440$).

2.3. Importancia atribuida a los recursos de información existentes en la biblioteca para la docencia y la investigación

El 51,8% de los profesores que respondieron al cuestionario afirman que los recursos de información de la biblioteca son *Muy importantes* de cara a sus actividades de enseñanza e investigación. Para el 37,6% son *Importantes* lo que significa que para casi el 90% los recursos de información son *Importantes* y *Muy importantes*. Sin embargo, para cerca del 11% son *Nada* o *Poco importantes*.

Figura 11 Importancia atribuida a los recursos de información existentes en la biblioteca para la docencia y la investigación (%)



A través del Cuadro 30 podemos determinar que las mujeres son las que más importancia media atribuyen a estos recursos (3,57) por lo que podemos concluir que existe una relación significativa entre la variable sexo y la importancia atribuida a los recursos de información ($F=2,688$; $p=0,008$ / $\eta^2=203$).

Respecto a la *edad*, en cualquier escalón se verifican valores elevados, por lo que no se verifica la existencia de una relación significativa entre ambas variables ($F=0,080$; $p=0,971$).

La opción *Muy importante* recibe las preferencias de todos los departamentos (con excepción de los de Arquitectura y Urbanismo y de Finanzas), con una media más alta en el de Economía (3,61), seguido por el de Sociología (3,56). Únicamente el 5,9% de los respondientes del departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información y el 3,6% de los de Métodos Cuantitativos consideran que los recursos de información son *Nada importante* para la docencia y la investigación. La media más baja pertenece al departamento de Antropología (3,13). En su globalidad las diferencias entre los valores medios obtenidos deben entenderse como poco

relevantes (entre 3,13 y 3,61), esto es, en todos los departamentos se registra una atribución media de importancia algo (relativamente) elevada (más de 3 en una escala de 1 a 4)⁴¹¹.

Los recursos de información son entendidos como *Muy importantes* por los profesores con Doctorado (56,6%), seguidos por los con Máster (47,1%), con Agregación (42,9%) y con Licenciatura (25%). Los valores medios se sitúan entre 3,00 y 3,44⁴¹² en su globalidad, por lo que las diferencias registradas son muy bajas.

La opción *Muy importante* concentra la mayoría de las respuestas de los profesores (52,5% - Auxiliares; 66,7% - Asociados; 55,6% - Catedráticos) con medias de 3,38, 3,67 y 3,44. La media más baja la registran los Asistentes (3,32)⁴¹³. También en este apartado debemos destacar que las diferencias entre los valores medios de importancia obtenidos son bajas (entre el 3,32 y 3,67).

Los recursos de información son entendidos como *Muy importantes por* todos los grupos, destacándose el de 16-25 años con 56,1%, seguido por el 26-40 años con 55% y por el 1-5 años con el 50%. El grupo 26-40 años alcanza la media más alta y el grupo 6-15 años la más baja (3,33). También aquí y analizados en su globalidad, no existen diferencias significativas entre los valores medios obtenidos (3,33 y 3,50)⁴¹⁴.

En síntesis, el análisis de los valores medios alcanzados en todas las variables de caracterización nos permite afirmar que son elevados puesto que, en una escala de importancia de 1 a 4 se sitúan entre 3,00 y 3,67.

⁴¹¹ La relación entre la importancia atribuida a los recursos de información y el departamento no es estadísticamente significativa (F=0,601; p=0,795 / eta=0,181).

⁴¹² La relación entre la importancia atribuida a los recursos de información y el grado académico no es estadísticamente significativa (F=1,005; p=0,392 / eta=0,134).

⁴¹³ La relación entre la importancia atribuida a los recursos de información y la categoría profesional no es estadísticamente significativa (F=0,895; p=0,445 / eta=0,127).

⁴¹⁴ La relación entre la importancia atribuida a los recursos de información y la edad no es estadísticamente significativa (F=0,322; p=0,809 / eta=0,039).

Cuadro 30 Importancia atribuida a los recursos de información existentes en la biblioteca para la docencia y la investigación por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (% en línea y media)

| | | Nada importante | Poco importante | Importante | Muy importante | Total | |
|-----------------------|---------------------------------|-----------------|-----------------|------------|----------------|-------|-------|
| | | % | % | % | % | % | Media |
| Sexo | Femenino (n=73) | 0,0 | 4,3 | 34,3 | 61,4 | 100,0 | 3,57 |
| | Masculino (n=102) | 2,0 | 13,0 | 40,0 | 45,0 | 100,0 | 3,28 |
| Edad | Hasta 35 (n=21) | 0,0 | 0,0 | 57,1 | 42,9 | 100,0 | 3,43 |
| | 36-45 (n=65) | 1,6 | 8,1 | 43,5 | 46,8 | 100,0 | 3,35 |
| | 46-55 (n=56) | 1,9 | 13,0 | 27,8 | 57,4 | 100,0 | 3,41 |
| | 56-66 (n=21) | 0,0 | 14,3 | 33,3 | 52,4 | 100,0 | 3,38 |
| Departamento | Antropología (n=16) | 0,0 | 31,3 | 25,0 | 43,8 | 100,0 | 3,13 |
| | Arquitectura y Urbanismo (n=11) | 0,0 | 0,0 | 63,6 | 36,4 | 100,0 | 3,36 |
| | CTI (n=17) | 5,9 | 0,0 | 47,1 | 47,1 | 100,0 | 3,35 |
| | Economía (n=18) | 0,0 | 11,1 | 16,7 | 72,2 | 100,0 | 3,61 |
| | Finanzas (n=10) | 0,0 | 0,0 | 70,0 | 30,0 | 100,0 | 3,30 |
| | Gestión (n=31) | 0,0 | 6,7 | 43,3 | 50,0 | 100,0 | 3,43 |
| | Métodos Cuantitativos (n=30) | 3,6 | 10,7 | 32,1 | 53,6 | 100,0 | 3,36 |
| | Psicología (n=10) | 0,0 | 22,2 | 22,2 | 55,6 | 100,0 | 3,33 |
| | Sociología (n=19) | 0,0 | 5,6 | 33,3 | 61,1 | 100,0 | 3,56 |
| Otros (n=13) | 0,0 | 7,7 | 38,5 | 53,8 | 100,0 | 3,46 | |
| Grado académico | Licenciatura (n=8) | 0,0 | 25,0 | 50,0 | 25,0 | 100,0 | 3,00 |
| | Máster (n=34) | 2,9 | 2,9 | 47,1 | 47,1 | 100,0 | 3,38 |
| | Doctorado (n=117) | 0,9 | 10,6 | 31,9 | 56,6 | 100,0 | 3,44 |
| | Agregación (n=15) | 0,0 | 7,1 | 50,0 | 42,9 | 100,0 | 3,36 |
| Categoría profesional | Asistente (n=34) | 0,0 | 8,8 | 50,0 | 41,2 | 100,0 | 3,32 |
| | Profesor Auxiliar (n=104) | 2,0 | 10,9 | 34,7 | 52,5 | 100,0 | 3,38 |
| | Profesor Asociado (n=16) | 0,0 | 0,0 | 33,3 | 66,7 | 100,0 | 3,67 |
| | Profesor Catedrático (n=19) | 0,0 | 11,1 | 33,3 | 55,6 | 100,0 | 3,44 |
| Antigüedad | 1-5 (n=12) | 0,0 | 8,3 | 41,7 | 50,0 | 100,0 | 3,42 |
| | 6-15 (n=69) | 1,5 | 7,6 | 47,0 | 43,9 | 100,0 | 3,33 |
| | 16-25 (n=67) | 1,5 | 12,1 | 30,3 | 56,1 | 100,0 | 3,41 |
| | 26-40 (n=21) | 0,0 | 5,0 | 40,0 | 55,0 | 100,0 | 3,50 |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

Relacionando el grado de importancia atribuido por los profesores a los recursos de información para la docencia y la investigación con su utilización de la biblioteca percibimos que son los que utilizan la biblioteca, local o virtualmente, los que más importancia les atribuyen. Sin embargo, estas diferencias apenas son significativas en cuanto a la frecuencia virtual.

Cuadro 31 Importancia atribuida a los recursos de información existentes en la biblioteca para la docencia y la investigación y uso local y virtual de la biblioteca (% en línea y media)

| | | Recursos de información existentes en la biblioteca para sus actividades de docencia y de investigación | | | | Total | |
|--------------------------------------|----|---|-----------------|------------|----------------|-------|-------|
| | | Nada importante | Poco importante | Importante | Muy importante | | |
| | | % | % | % | % | % | Media |
| ¿Utiliza la biblioteca localmente? | Si | 0,6 | 8,8 | 37,7 | 52,8 | 100,0 | 3,43 |
| | No | 9,1 | 18,2 | 36,4 | 36,4 | 100,0 | 3,00 |
| ¿Utiliza la biblioteca virtualmente? | Si | 0,7 | 9,3 | 35,8 | 54,3 | 100,0 | 3,44 |
| | No | 5,3 | 10,5 | 52,6 | 31,6 | 100,0 | 3,11 |

Frecuencia local: (M-WZ=-1,481, p=0,139; eta=0,149)

Frecuencia virtual: (M-WZ=-1,861, p=0,063; eta=0,148)

2.4. Roles para las bibliotecas y para los bibliotecarios

2.4.1. Roles a desarrollar por la biblioteca

En cuanto a la percepción de los profesores sobre el papel que la biblioteca debe desempeñar en el entorno actual de la Educación Superior (Cuadro 32), el 77,9% de las respuestas entienden que *La Biblioteca debe constituirse como un centro prestador de distintos servicios de apoyo al aprendizaje de los estudiantes*, y el 75,6% considera también que *La Biblioteca debe convertirse en un centro de apoyo a la investigación científica*. Para el 25,0% *La Biblioteca debe convertirse esencialmente en suministradora de recursos digitales* y, para el 22,7%, *La Biblioteca no debe cambiar los servicios que suministra en la actualidad*. No ha habido ninguna respuesta que considere que *La Biblioteca no debe desarrollar un papel relevante*.

Cuadro 32 Papel a desarrollar por la biblioteca (% de "Si" en cada ítem)

| | n | % |
|--|-----|------|
| La Biblioteca debe constituirse en un centro prestador de distintos servicios de apoyo al aprendizaje de los estudiantes | 134 | 77,9 |
| A Biblioteca debe convertirse en un centro de apoyo a la investigación científica | 130 | 75,6 |
| La Biblioteca debe convertirse esencialmente en suministradora de recursos digitales | 43 | 25,0 |
| La Biblioteca no debe cambiar los servicios que suministra en la actualidad | 39 | 22,7 |
| Desconozco el tipo de papel que la Biblioteca podría desarrollar | 7 | 4,1 |
| La Biblioteca no debe desarrollar un papel relevante | 0 | 0,0 |

n=175

El Cuadro 33 permite analizar el papel a desempeñar por la biblioteca por *sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad*. Las opciones *La Biblioteca debe constituirse en un centro prestador de distintos servicios de apoyo al aprendizaje de los estudiantes* y *La Biblioteca debe convertirse en un centro de apoyo a la investigación científica* reúnen las preferencias de los profesores en todas las variables de caracterización.

La opción *La Biblioteca no debe cambiar los servicios que suministra en la actualidad* recibe claramente el porcentaje más alto de los hombres (29,7%) y de los profesores del grupo 46-55 años (26,8%), del departamento de Antropología (62,5%), profesores con Agregación (33,3%), Catedráticos (31,6%) y en ISCTE-IUL con más de 16 años y menos de 25 (30,6%). La relación con el sexo es significativa⁴¹⁵.

La opción *La Biblioteca debe convertirse esencialmente en suministradora de recursos digitales* es más valorada por los hombres (28,7%), por el grupo 46-55 años (26,8%), pertenecientes al *departamento* de Psicología (70,0%), con Doctorado (30,6%), Catedráticos (42,1%) y con una *antigüedad* de 16-25 años (29,0%). Ninguna de las relaciones analizadas se reveló significativa⁴¹⁶.

⁴¹⁵ Sexo ($\chi^2=6,894$ $p=0,009$; V Cramer=0,200); Edad ($\eta=0,169$); Departamento (V Cramer=0,373; $p=0,004$); Grado académico ($\eta=0,093$); Categoría profesional ($\eta=0,110$); Antigüedad ($\eta=0,156$).

⁴¹⁶ Sexo ($\chi^2=1,799$ $p=0,180$; V Cramer=0,102); Edad ($\chi^2=0,505$ $p=0,918$; $\eta=0,056$); Departamento (V Cramer=0,352; $p=0,011$); Grado académico ($\eta=0,156$); Categoría profesional ($\eta=0,212$); Antigüedad ($\eta=0,071$).

La opción *La Biblioteca debe constituirse en un centro prestador de distintos servicios de apoyo al aprendizaje de los estudiantes* reúne la preferencia de todos los grupos pero de una manera más evidente en cuanto a las mujeres (87,3%), los profesores más jóvenes (90,5%), al departamento de Sociología (94,4%), con Máster (90,6%), Asistentes (90,6%) y en ISCTE-IUL con menos de 5 años (90,0%). Apenas la relación con el sexo es significativa⁴¹⁷.

La opción *Debe convertirse en un centro de apoyo a la investigación científica* recibe el porcentaje más alto de las mujeres (85,9%), de los profesores más jóvenes (85,7%), del departamento de Sociología (88,9%), Doctorados (82,0%), Auxiliares (81,4%) y en el tercer escalón de *antigüedad* (80,6%). La relación con el sexo es significativa⁴¹⁸.

La opción *No debe desarrollar un cualquier papel relevante* no fue señalada por ningún profesor.

La opción *Desconozco el tipo de papel que la Biblioteca podría desarrollar* fue señalada por casi el mismo porcentaje de hombres (4,0%) y de mujeres (4,2%), por los profesores del primer escalón de *edad* (9,5%), departamento de Arquitectura y Urbanismo (9,1%), con Licenciatura (25,0%), Asistentes (5,9%) y en ISCTE-IUL con menos tiempo (16,7%) los cuales también son los que menos frecuentan la biblioteca local y virtualmente.⁴¹⁹

En cuanto al *departamento* se identificó una relación entre esta variable de caracterización y las variables dependientes.⁴²⁰

⁴¹⁷ Sexo ($\chi^2=6,230$ $p=0,013$; V Cramer=0,190); Edad ($\eta=0,165$); Departamento (V Cramer=0,263); Grado académico ($\eta=0,138$); Categoría profesional ($\eta=0,110$); Antigüedad ($\eta=0,090$).

⁴¹⁸ Sexo ($\chi^2=6,996$ $p=0,008$; V Cramer=0,202); Edad ($\chi^2=1,590$ $p=0,662$; $\eta=0,100$); Departamento (V Cramer=0,193); Grado académico ($\eta=0,172$); Categoría profesional ($\eta=0,090$); Antigüedad ($\chi^2=1,014$ $p=0,798$; $\eta=0,078$).

⁴¹⁹ Sexo (V Cramer=0,064); Edad ($\eta=0,076$); Departamento (V Cramer=0,161); Grado académico ($\eta=0,150$); Categoría profesional ($\eta=0,185$); Antigüedad ($\eta=0,115$).

⁴²⁰ Mientras algunas diferencias en los resultados apurados, no ha sido posible calcular el Ji-cuadrado pues no son respetados sus condiciones de aplicabilidad; lo mismo se aplica a las restantes variables de caracterización – Grado académico, Categoría profesional y Antigüedad – analizadas en el Cuadro 33. Así, fueron apenas calculados los coeficientes de asociación.

Cuadro 33 Papel a desempeñar por la biblioteca por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría y antigüedad (% de "Si" en cada ítem)

| | | No debe cambiar los servicios que suministra en la actualidad | | Debe convertirse esencialmente en suministradora de recursos digitales | | Debe constituirse en un centro prestador de distintos servicios de apoyo el aprendizaje de los estudiantes | | Debe convertirse en un centro de apoyo a la investigación científica | | No debe desarrollar un papel relevante | | Desconozco el tipo de papel que la Biblioteca podría desarrollar | |
|-----------------------|---------------------------------|---|------|--|------|--|------|--|------|--|-----|--|------|
| | | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Sexo | Femenino (n=73) | 9 | 12,7 | 14 | 19,7 | 62 | 87,3 | 61 | 85,9 | 0 | 0,0 | 3 | 4,2 |
| | Masculino (n=102) | 30 | 29,7 | 29 | 28,7 | 72 | 71,3 | 69 | 68,3 | 0 | 0,0 | 4 | 4,0 |
| Edad | Hasta 35 (n=21) | 1 | 4,8 | 4 | 19,0 | 19 | 90,5 | 18 | 85,7 | 0 | 0,0 | 2 | 9,5 |
| | 36-45 (n=65) | 14 | 22,6 | 15 | 24,2 | 44 | 71,0 | 45 | 72,6 | 0 | 0,0 | 2 | 3,2 |
| | 46-55 (n=56) | 15 | 26,8 | 15 | 26,8 | 43 | 76,8 | 41 | 73,2 | 0 | 0,0 | 2 | 3,6 |
| | 56-66 (n=21) | 4 | 19,0 | 5 | 23,8 | 18 | 85,7 | 16 | 76,2 | 0 | 0,0 | 1 | 4,8 |
| Departamento | Antropología (n=16) | 10 | 62,5 | 2 | 12,5 | 10 | 62,5 | 9 | 56,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Arquitectura y Urbanismo (n=11) | 4 | 40,0 | 0 | 0,0 | 7 | 70,0 | 7 | 70,0 | 0 | 0,0 | 1 | 9,1 |
| | CTI (n=17) | 4 | 25,0 | 4 | 25,0 | 14 | 87,5 | 13 | 81,3 | 0 | 0,0 | 1 | 5,9 |
| | Economía (n=18) | 3 | 17,6 | 5 | 29,4 | 14 | 82,4 | 14 | 82,4 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Finanzas (n=10) | 2 | 20,0 | 4 | 40,0 | 8 | 80,0 | 8 | 80,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Gestión (n=31) | 4 | 13,3 | 11 | 36,7 | 28 | 93,3 | 24 | 80,0 | 0 | 0,0 | 1 | 3,2 |
| | Métodos Cuantitativos (n=30) | 4 | 15,4 | 5 | 19,2 | 18 | 69,2 | 20 | 76,9 | 0 | 0,0 | 2 | 7,1 |
| | Psicología (n=10) | 2 | 20,0 | 7 | 70,0 | 7 | 70,0 | 8 | 80,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Sociología (n=19) | 1 | 5,6 | 3 | 16,7 | 17 | 94,4 | 16 | 88,9 | 0 | 0,0 | 1 | 5,3 |
| Outros (n=13) | 5 | 38,5 | 2 | 15,4 | 11 | 84,6 | 11 | 84,6 | 0 | 0,0 | 1 | 7,7 | |
| Grado académico | Licenciatura (n=8) | 2 | 28,6 | 1 | 14,3 | 5 | 71,4 | 4 | 57,1 | 0 | 0,0 | 2 | 25,0 |
| | Máster (n=34) | 6 | 18,8 | 5 | 15,6 | 29 | 90,6 | 24 | 75,0 | 0 | 0,0 | 2 | 5,9 |
| | Doctorado (n=117) | 26 | 23,4 | 34 | 30,6 | 89 | 80,2 | 91 | 82,0 | 0 | 0,0 | 3 | 2,6 |
| | Agregación (n=15) | 5 | 33,3 | 3 | 20,0 | 10 | 66,7 | 10 | 66,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Categoría profesional | Asistente (n=34) | 6 | 18,8 | 4 | 12,5 | 29 | 90,6 | 25 | 78,1 | 0 | 0,0 | 2 | 5,9 |
| | Profesor Auxiliar (n=104) | 22 | 22,7 | 24 | 24,7 | 78 | 80,4 | 79 | 81,4 | 0 | 0,0 | 4 | 4,0 |
| | Profesor Asociado (n=16) | 5 | 31,3 | 6 | 37,5 | 11 | 68,8 | 11 | 68,8 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| | Profesor Catedrático (n=19) | 6 | 31,6 | 8 | 42,1 | 14 | 73,7 | 13 | 68,4 | 0 | 0,0 | 1 | 5,3 |
| Antigüedad | 1-5 (n=12) | 1 | 10,0 | 2 | 20,0 | 9 | 90,0 | 8 | 80,0 | 0 | 0,0 | 2 | 16,7 |
| | 6-15 (n=69) | 15 | 22,4 | 17 | 25,4 | 51 | 76,1 | 50 | 74,6 | 0 | 0,0 | 2 | 2,9 |
| | 16-25 (n=67) | 19 | 30,6 | 18 | 29,0 | 50 | 80,6 | 50 | 80,6 | 0 | 0,0 | 2 | 3,1 |
| | 26-40 (n=21) | 3 | 14,3 | 6 | 28,6 | 18 | 85,7 | 16 | 76,2 | 0 | 0,0 | 1 | 4,8 |

2.4.2. Roles a desarrollar por los Bibliotecarios

En cuanto a la importancia que los profesores atribuyen a los distintos roles del bibliotecario (Cuadro 34), el 69% de las respuestas entienden como *Muy importante* el *Papel del bibliotecario en la creación de Repositorios Institucionales de la producción científica y académica* seguidos por el 64,2% que lo entienden como *Muy importante* en la *Gestión y desarrollo de las colecciones de la biblioteca*. Para el 50%, el *Papel del bibliotecario como gestor de recursos de información* es *Muy importante*. Analizada la importancia media atribuida a cada rol, la *Creación de Repositorios Institucionales de la producción científica y académica* alcanza 3,62, la *Gestión y desarrollo de las colecciones de la Biblioteca* 3,57, la *Gestión de recursos de información* 3,43, la *Formación el alfabetización informacional* 3,34 y el *Suministro de información sobre servicios y recursos de información en su(s) áreas de docencia y de investigación* 3,22. La media más baja corresponde al rol de *Prestación de información sobre los derechos de autor*, 2,86. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la importancia media atribuida a los distintos ítems (roles) es muy elevada en todos ellos puesto que en una escala de 1 a 4 todos se sitúan entre 2,86 y 3,62.

Cuadro 34 Percepción de los profesores sobre la importancia de los roles desempeñados por los bibliotecarios (% en línea y media)

| | Nada importante | Poco importante | Importante | Muy importante | Total | Media |
|---|-----------------|-----------------|------------|----------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | |
| Papel del bibliotecario en el suministro de información sobre servicios y recursos de información en su(s) área(s) de docencia y de investigación | 2,9 | 14,5 | 40,5 | 42,2 | 100,0 | 3,22 |
| Papel del bibliotecario en la localización de información sobre su(s) dominio(s) de docencia y de investigación | 4,0 | 18,4 | 40,8 | 36,8 | 100,0 | 3,10 |
| Papel del bibliotecario en el suministro de información especializada | 4,1 | 12,9 | 46,5 | 36,5 | 100,0 | 3,15 |
| Papel do bibliotecario en la formación académica de los estudiantes | 3,4 | 24,1 | 51,7 | 20,7 | 100,0 | 2,90 |
| Papel del bibliotecario en la gestión y desarrollo de las colecciones de la Biblioteca | 1,2 | 4,6 | 30,1 | 64,2 | 100,0 | 3,57 |
| Papel del bibliotecario en la creación de Repositorios Institucionales de la producción científica y académica | 2,3 | 2,3 | 26,3 | 69,0 | 100,0 | 3,62 |
| Papel del bibliotecario en la formación en alfabetización informacional (competencias para buscar, analizar, evaluar y sintetizar información) | 1,2 | 10,5 | 41,5 | 46,8 | 100,0 | 3,34 |
| Papel del bibliotecario en la prestación de información sobre los derechos de autor | 4,7 | 28,7 | 42,7 | 24,0 | 100,0 | 2,86 |
| Papel del bibliotecario como gestor de recursos de información | 0,0 | 7,0 | 43,0 | 50,0 | 100,0 | 3,43 |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

También aquí (Cuadro 35) la utilización del análisis de los componentes principales reveló una percepción de los roles desarrollados por los bibliotecarios que puede organizarse en tres dimensiones de actuación: *Gestión del conocimiento* (gestión y desarrollo de las colecciones de la biblioteca, creación de Repositorios Institucionales de la producción académica y científica, gestión de recursos de información), *Prestación de servicios de apoyo* (suministro de información sobre los servicios y recursos de información en las áreas de docencia y de investigación de los profesores, suministro de información especializada, localización de información en los dominios de docencia y de investigación de los profesores) y *Educación/formación* (prestación de información sobre los derechos de autor,

formación académica de los estudiantes, formación en alfabetización informacional) (*output* en anexo 11).

Cuadro 35 Percepción de los profesores sobre la importancia de los roles desarrollados por los bibliotecarios (análisis en componentes principales)

| | Factores | | |
|---|--------------|--------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Gestión del Conocimiento (a) | | | |
| Papel del bibliotecario en la gestión y desarrollo de las colecciones de la Biblioteca | 0,808 | 0,043 | 0,121 |
| Papel del bibliotecario en la creación de Repositorios Institucionales de la producción científica y académica | 0,790 | 0,050 | 0,163 |
| Papel del bibliotecario como gestor de recursos de información | 0,780 | 0,115 | 0,229 |
| Prestación de Servicios de Apoyo (b) | | | |
| Papel del bibliotecario en el suministro de información sobre servicios y recursos de información en su(s) área(s) de docencia y de investigación | -0,024 | 0,859 | 0,168 |
| Papel del bibliotecario en el suministro de información especializada | 0,272 | 0,838 | 0,041 |
| Papel del bibliotecario en la localización de información sobre su(s) dominio(s) de docencia y de investigación | 0,018 | 0,769 | 0,213 |
| Educación/Formación (c) | | | |
| Papel del bibliotecario en la prestación de información sobre los derechos de autor | 0,192 | 0,051 | 0,803 |
| Papel del bibliotecario en la formación académica de los estudiantes | 0,103 | 0,206 | 0,740 |
| Papel del bibliotecario en la formación en alfabetización informacional (competencias para buscar, analizar, evaluar y sintetizar información) | 0,376 | 0,224 | 0,554 |
| % de variância explicada: total = 66,3 | 37,4 | 18,4 | 10,5 |

A partir de estos tres componentes se constituyeron tres variables nuevas (*Gestión del conocimiento, Prestación de servicios de apoyo, Educación/formación*) con base en la media de las respuestas a las variables que más discriminan en cada componente⁴²¹.

El Cuadro 36 nos permite determinar importancia media atribuida por los profesores a los roles desarrollados por los bibliotecarios agrupados en cuatro dimensiones, según las variables de caracterización: *sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad*.

Globalmente, la dimensión que presenta una importancia media más elevada es la dimensión *Gestión del conocimiento*: 3,54 en una escala de 1 a 4. Pero tanto

⁴²¹ Alpha de Cronbach: *Gestión del conocimiento*: 0,773; *Prestación de servicios de apoyo*: 0,795; *Educación/Formación*: 0,630 (en el anexo 12 pueden ser consultados los *outputs* completos de esta análisis).

la dimensión *Prestación de servicios de apoyo* como la de *Educación/Formación* presentan valores elevados: 3,15 y 3,03, respectivamente.

En el área de la *Gestión del conocimiento* son las mujeres (3,62), los profesores del grupo 56-66 años (3,59), del departamento de Economía que atribuyen mayor importancia al trabajo de los bibliotecarios (3,69) inmediatamente seguidos por los de Sociología (3,68). La media más baja es atribuida por el departamento de Arquitectura y Urbanismo (3,33). Las diferencias entre los valores medios registrados no son significativas situándose entre 3,33 y 3,69. Esta dimensión, analizada por *grado académico, categoría profesional y antigüedad*, recibe igualmente la preferencia de los profesores siendo que en todas la diferencia entre los valores medios registrados no es significativa.⁴²²

En el área de la *Prestación de servicios de apoyo* son también los miembros del sexo femenino (3,27), los profesores del grupo 56-66 años (3,47), del departamento de Gestión (3,42) los que entienden como más importante el rol de los bibliotecarios, seguidos por los profesores de Arquitectura y Urbanismo (3,33). La media más baja pertenece al departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información (2,63). Sin embargo las diferencias registradas en los valores medios obtenidos no son significativas (entre 2,63 y 3,42). Esta dimensión constituye la segunda preferencia de los profesores analizada por *grado académico, categoría profesional y antigüedad*, siendo significativa la diferencia entre los valores medios registrados por *sexo, edad y departamento*⁴²³.

En cuanto a la *Educación/formación* la actuación del bibliotecario se considera más importante por los miembros del sexo femenino (3,11), por los profesores del grupo 56-66 años (3,24) y por los profesores de Economía (3,19), seguidos por los de Sociología (3,16) y Gestión (3,13). La media más baja corresponde al departamento de Arquitectura y Urbanismo (2,76). También aquí las diferencias entre los valores medios por Departamento no es significativa (entre 2,76 y 3,19). Además, constituye la tercera preferencia de los profesores, analizada por *grado*

⁴²² Sexo (t=1,539, p=0,126; eta=0,117); Edad (F=0,353, p=0,787; eta=0,082); Departamento (F=0,816, p=0,602; eta=0,207); Grado académico (F=1,185, p=0,146; eta=0,177); Categoría profesional (F=0,174, p=0,914; eta=0,056); Antigüedad (F=0,960, p=0,413; eta=0,131).

⁴²³ Sexo (t=1,844, p=0,067; eta=0,139); Edad (F=3,058, p=0,030; eta=0,234); Departamento (F=2,602, p=0,008; eta=0,353); Grado académico (F=0,778, p=0,508; eta=0,117); Categoría profesional (F=0,618, p=0,604; eta=0,104); Antigüedad (F=2,033, p=0,111; eta=0,189).

académico, categoría profesional y antigüedad no siendo significativa la diferencia entre los valores medios registrados⁴²⁴.

De destacar que son atribuidos valores medios de importancia elevados en todas las dimensiones, esto es, entre 2,73 y 3,69 (en una escala de 1 a 4).

⁴²⁴ Sexo (t=1,514, p=0,132; eta=114); Edad (F=1,478, p=0,223; eta=0,165); Departamento (F=0,770, p=0,644; eta=0,201); Grado académico (F=0,433, p=0,730; eta=0,087); Categoría profesional (F=0,593, p=0,621; eta=0,102); Antigüedad (F=0,148, p=0,331; eta=0,143).

Cuadro 36 Percepción de los profesores sobre la importancia de los roles desarrollados por los bibliotecarios por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (media)

| | | Gestión del conocimiento | Prestación de servicios de apoyo | Educación / Formación |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| Sexo | Femenino | 3,62 | 3,27 | 3,11 |
| | Masculino | 3,49 | 3,07 | 2,98 |
| Edad | hasta 35 | 3,46 | 2,95 | 2,92 |
| | 36-45 | 3,52 | 3,04 | 2,96 |
| | 46-55 | 3,58 | 3,24 | 3,04 |
| | 56-66 | 3,59 | 3,47 | 3,24 |
| Departamento | Antropología | 3,35 | 3,27 | 3,00 |
| | Arquitectura y Urbanismo | 3,33 | 3,33 | 2,76 |
| | CTI | 3,57 | 2,63 | 2,94 |
| | Economía | 3,69 | 3,22 | 3,19 |
| | Finanzas | 3,53 | 2,97 | 2,87 |
| | Gestión | 3,58 | 3,42 | 3,13 |
| | Métodos Cuantitativos | 3,57 | 3,23 | 3,03 |
| | Psicología | 3,40 | 2,73 | 2,97 |
| | Sociología | 3,68 | 3,24 | 3,16 |
| | Otros | 3,51 | 3,00 | 2,97 |
| Grado académico | Licenciatura | 3,21 | 3,00 | 2,92 |
| | Máster | 3,65 | 3,25 | 3,09 |
| | Doctorado | 3,56 | 3,11 | 3,04 |
| | Agregación | 3,42 | 3,31 | 2,91 |
| Categoría profesional | Asistente | 3,52 | 3,22 | 2,96 |
| | Profesor Auxiliar | 3,54 | 3,10 | 3,08 |
| | Profesor Asociado | 3,54 | 3,27 | 2,92 |
| | Profesor Catedrático | 3,63 | 3,28 | 3,07 |
| Antigüedad | 1-5 | 3,39 | 3,19 | 2,89 |
| | 6-15 | 3,49 | 3,00 | 2,96 |
| | 16-25 | 3,61 | 3,20 | 3,10 |
| | 26-40 | 3,56 | 3,37 | 3,13 |
| Média Global | | 3,54 | 3,15 | 3,03 |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muito importante

El análisis del Cuadro 37 permite concluir que son los profesores que más frecuentan la biblioteca localmente con la periodicidad intermedia (1 a 2 veces al mes) los que, como media, atribuyen más importancia a los roles desempeñados por los bibliotecarios relacionados con la dimensión *Gestión del conocimiento* (3,64). Los que la frecuentan más localmente atribuyen mayor importancia media a las dimensiones *Prestación de Servicios de Apoyo* y *Educación/Formación*. Respecto

a la frecuencia virtual son también los que más la frecuentan los que más importancia atribuyen al papel del bibliotecario en las tres dimensiones.⁴²⁵

Cuadro 37 Percepción de los profesores sobre la importancia de los roles desarrollados por los bibliotecarios según la periodicidad de frecuencia (local y virtual) de la Biblioteca (media)

| | | Gestión del conocimiento | Prestación de servicios de apoyo | Educación / Formación |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| Frecuencia local | Menos de 1 vez por mes | 3,55 | 3,14 | 2,97 |
| | 1 a 2 veces al mes | 3,64 | 3,19 | 3,07 |
| | 1 o más veces por semana | 3,46 | 3,30 | 3,17 |
| Frecuencia virtual | Menos de 1 vez por mes | 3,51 | 3,06 | 2,98 |
| | 1 a 2 veces al mes | 3,50 | 3,12 | 2,98 |
| | 1 o más veces por semana | 3,65 | 3,25 | 3,14 |

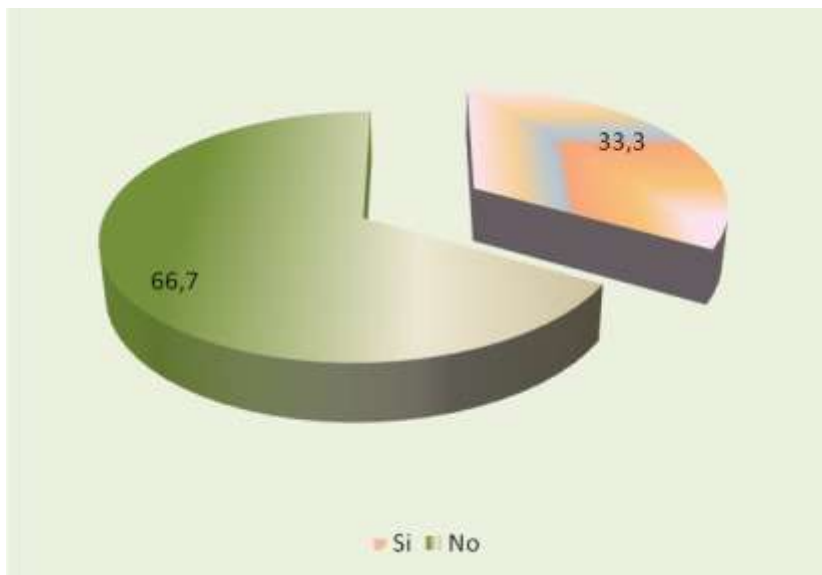
Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

2.5. Sugerencia a los estudiantes para contactar con el bibliotecario

Sólo el 33,3% de los profesores declararon sugerir el contacto con el bibliotecario a sus estudiantes con distintas finalidades, siendo que las que presentan un valor más elevado son el *Apoyo en la búsqueda y consulta de información* y el *Apoyo especializado/Servicio de referencia*, ambas con 29,3%).

⁴²⁵ *Gestión del conocimiento*: Frecuencia local (F=1,111, p=0,332; eta=0,117), Frecuencia virtual (F=1,111, p=0,332; eta=0,140); *Prestación de servicios de apoyo*: Frecuencia local (F=0,619, p=0,540; eta=0,088), Frecuencia virtual (F=1,088, p=0,339; eta=0,119); *Educación / Formación*: Frecuencia local (F=1,312, p=0,272; eta=0,127), Frecuencia virtual (F=1,442, p=0,240; eta=0,136).

Figura 12 Sugerencia a los estudiantes para contactar con el bibliotecario (%)



Cuadro 38 Finalidades para el contacto (sólo los que respondieron "Si")

| | n | % |
|--|-----------|--------------|
| Apoyo en la búsqueda y consulta de información | 17 | 29,3 |
| Apoyo especializado/Servicio de referencia | 17 | 29,3 |
| Apoyo en la localización de información | 9 | 15,5 |
| Alfabetización informacional | 5 | 8,6 |
| Adquisición de hábitos de trabajo | 4 | 6,9 |
| Introducción a la biblioteca (productos y servicios) | 3 | 5,2 |
| Sugerencias de mejora/Reclamaciones | 2 | 3,4 |
| Socialización | 1 | 1,7 |
| Total | 58 | 100,0 |

Verificamos también que son los profesores que más frecuentan la biblioteca, local y virtualmente, los que más sugieren a los estudiantes el contacto con el bibliotecario, tanto local (48,4%) como virtual (45,3%) siendo los resultados estadísticamente significativos en cuanto a la frecuencia virtual.

Cuadro 39 Sugerencia para contactar con el bibliotecario y periodicidad de frecuencia de la Biblioteca por los profesores (% en línea)

| | | Si | | No | | Total | |
|---------|--------------------------|----|------|----|------|-------|-------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| Local | Menos de 1 vez por mes | 23 | 30,3 | 53 | 69,7 | 76 | 100,0 |
| | 1 a 2 veces al mes | 17 | 30,9 | 38 | 69,1 | 55 | 100,0 |
| | 1 o más veces por semana | 15 | 48,4 | 16 | 51,6 | 31 | 100,0 |
| Virtual | Menos de 1 vez por mes | 9 | 21,4 | 33 | 78,6 | 42 | 100,0 |
| | 1 a 2 veces al mes | 13 | 26,5 | 36 | 73,5 | 49 | 100,0 |
| | 1 o más veces por semana | 29 | 45,3 | 35 | 54,7 | 64 | 100,0 |

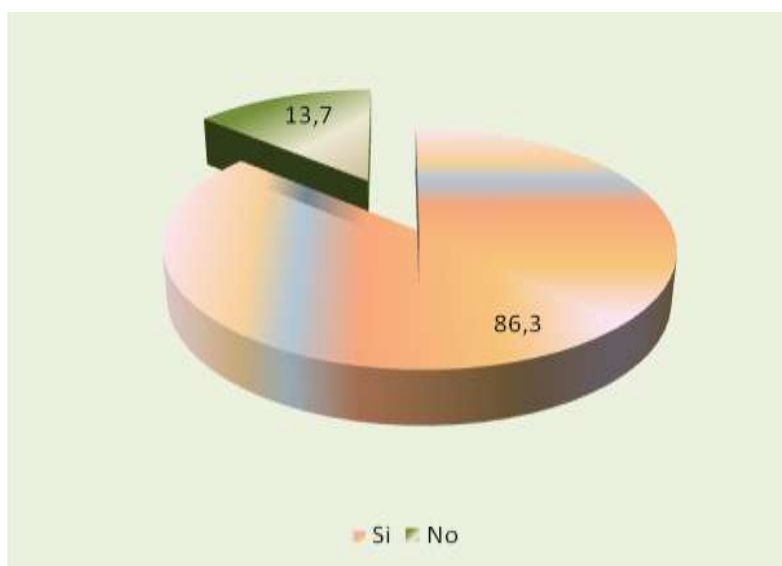
Frecuencia local ($\chi^2=3,569$; $p=0,168$) ($\eta=0,148$)

Frecuencia virtual ($\chi^2=7,870$; $p=0,020$) ($\eta=0,225$)

2.6. Sugerencia a los estudiantes para frecuentar la biblioteca

El 86,3% de los profesores sugieren a los estudiantes que lo hagan, con mayor incidencia para *Búsqueda y consulta de información* (58,9%) y para la utilización de la *Biblioteca como local para el estudio y la investigación* (9,3%) (Cuadro 40).

Figura 13 Sugerencia a los estudiantes para frecuentar la biblioteca (%)



Cuadro 40 Finalidades (sólo los que respondieron "Si")

| | n | % |
|---|-----|-------|
| Búsqueda y consulta de información | 89 | 58,9 |
| Biblioteca como local de estudio y de investigación | 14 | 9,3 |
| Realización de trabajos | 10 | 6,6 |
| Alfabetización informacional | 5 | 3,3 |
| Adquisición de hábitos de trabajo | 5 | 3,3 |
| Actualización y aprofundamiento de conocimientos | 5 | 3,3 |
| Desarrollo de capacidades científicas | 2 | 1,3 |
| nr | 21 | 13,9 |
| Total | 151 | 100,0 |

Los resultados se revelan bastante más elevados que los presentados para el contacto con el bibliotecario, no existiendo diferencias a destacar sobre las distintas periodicidades de frecuencia⁴²⁶ (Cuadro 41). Independientemente de la intensidad de la frecuencia de la biblioteca por los profesores, casi la totalidad recomiendan su utilización a los estudiantes.

Cuadro 41 Sugerencia a los estudiantes para frecuentar la Biblioteca y periodicidad de frecuencia de la Biblioteca por los profesores (% en línea)

| | Si | | No | | Total | |
|--------------------------|----|------|----|------|-------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| | 71 | 92,2 | 6 | 7,8 | 77 | 100,0 |
| Local | 47 | 85,5 | 8 | 14,5 | 55 | 100,0 |
| 1 o más veces por semana | 29 | 93,5 | 2 | 6,5 | 31 | 100,0 |
| | 40 | 93,0 | 3 | 7,0 | 43 | 100,0 |
| Virtual | 41 | 83,7 | 8 | 16,3 | 49 | 100,0 |
| 1 o más veces por semana | 57 | 89,1 | 7 | 10,9 | 64 | 100,0 |

Frecuencia local ($\eta^2=0,148$)

Frecuencia virtual ($\eta^2=0,225$)

⁴²⁶ El Ji-cuadrado no puede ser calculado pues no se verificaron sus condiciones de aplicabilidad siendo apenas calculada la medida de asociación aplicada. Sexo (V Cramer=0,064; $p=0,700$); Edad ($\eta^2=0,076$); Departamento (V Cramer=0,161; $p=0,962$); Grado académico ($\eta^2=0,150$); Categoría profesional ($\eta^2=0,185$); Antigüedad ($\eta^2=0,115$)

2.7. Percepción de los profesores sobre al ejercicio de funciones de docencia, investigación, gestión y servicio (apoyo) por los bibliotecarios

Un conjunto de cuestiones planteadas en el cuestionario tiene por objetivo determinar la percepción de los profesores sobre el ejercicio de funciones de docencia, investigación, gestión y servicio (apoyo) por los bibliotecarios.

El análisis de la Figura 14 permite concluir que aproximadamente el 82% de los profesores entiende como *Importante* (41,7%) y *Muy importante* (39,9%) el *Ejercicio de docencia* por los bibliotecarios. Cerca del 84% de los profesores entiende como *Importante* (37,9%) y *Muy importante* (45,6%) el *Ejercicio de funciones de investigación* por los bibliotecarios. En lo que concierne el *Ejercicio de funciones de gestión*, el 93,5% lo entiende como *Importante* (28,2%) y *Muy importante* (65,3%). En cuanto a las *Funciones de servicio (Apoyo)*, el 96,4% las entiende como *Importante* (32,1%) y *Muy importante* (64,3%). Analizadas comparativamente, es el *Ejercicio de funciones de servicio (apoyo)* el que reúne un porcentaje más alto (96,4%) lo que significa que es al desarrollo de este tipo de actividades del bibliotecario al que los profesores atribuyen mayor importancia. Le siguen con un porcentaje próximo las *Funciones de gestión* (93,5%). El porcentaje más bajo corresponde a la *Docencia* (81,6%). En síntesis, las diferencias registradas en los porcentajes atribuidos al ejercicio de los distintos roles por los bibliotecarios, todos los valores son bastante elevados situándose entre 81,6% y 96,4%.

Figura 14 Percepción de los profesores sobre la importancia del ejercicio de funciones de docencia, investigación, gestión y servicio (apoyo) por los bibliotecarios



Un análisis de los valores obtenidos nos permite concluir la existencia de pequeñas diferencias en los valores medios que, en su globalidad son elevados (entre 2,82 y 3,41 en una escala de importancia de 1 a 4).

Al analizar el Cuadro 42 percibimos que existen pocas diferencias de opinión entre los profesores en cuanto a la importancia atribuida al ejercicio de docencia. Como media, son las mujeres (3,30), los profesores de más edad (3,26), de Sociología (3,41), los más antiguos en la organización (3,36), Agregados (3,36), Asociados (3,43) los que atribuyen más importancia media.

Los que menor importancia media atribuyen son los más jóvenes (3,00), los Licenciados (3,00), los Asistentes (3,12), de Ciencias y Tecnologías de la Información (2,82) y de los grupos entre 1-5 años y 6-15 años (ambos con 3,18).

Únicamente en los departamentos de Ciencias y Tecnologías de la Información, Economía y Métodos Cuantitativos hubo profesores que han entendido como nada importante el *Ejercicio de docencia por el bibliotecario* (5,9%, 5,6% y 3,4%, respectivamente).

Se registra una relación estadísticamente significativa en cuanto a la *edad* (si consideramos un nivel de significancia de 10%) siendo los de más edad los que mayor importancia media atribuyen al *Ejercicio de docencia por los bibliotecarios* (3,26).

Cuadro 42 Percepción de los profesores sobre la importancia del ejercicio de funciones de docencia por los bibliotecarios por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad en ISCTE-IUL (% en línea y media)

| | | Nada importante | Poco importante | Importante | Muy importante | Total | |
|-----------------------|---------------------------------|-----------------|-----------------|------------|----------------|-------|-------|
| | | % | % | % | % | % | Media |
| Sexo | Femenino (n=73) | 1,4 | 12,7 | 40,8 | 45,1 | 100,0 | 3,30 |
| | Masculino (n=102) | 2,1 | 19,6 | 42,3 | 36,1 | 100,0 | 3,12 |
| Edad | Hasta 35 (n=21) | 0,0 | 28,6 | 42,9 | 28,6 | 100,0 | 3,00 |
| | 36-45 (n=65) | 3,2 | 14,3 | 42,9 | 39,7 | 100,0 | 3,19 |
| | 46-55 (n=56) | 1,9 | 14,8 | 40,7 | 42,6 | 100,0 | 3,24 |
| | 56-66 (n=21) | 0,0 | 21,1 | 31,6 | 47,4 | 100,0 | 3,26 |
| Departamento | Antropología (n=16) | 0,0 | 0,0 | 66,7 | 33,3 | 100,0 | 3,33 |
| | Arquitectura y Urbanismo (n=11) | 0,0 | 30,0 | 30,0 | 40,0 | 100,0 | 3,10 |
| | CTI (n=17) | 5,9 | 29,4 | 41,2 | 23,5 | 100,0 | 2,82 |
| | Economía (n=18) | 5,6 | 16,7 | 33,3 | 44,4 | 100,0 | 3,17 |
| | Finanzas (n=10) | 0,0 | 33,3 | 33,3 | 33,3 | 100,0 | 3,00 |
| | Gestión (n=31) | 0,0 | 16,7 | 40,0 | 43,3 | 100,0 | 3,27 |
| | Métodos Cuantitativos (n=30) | 3,4 | 3,4 | 51,7 | 41,4 | 100,0 | 3,31 |
| | Psicología (n=10) | 0,0 | 20,0 | 40,0 | 40,0 | 100,0 | 3,20 |
| | Sociología (n=19) | 0,0 | 5,9 | 47,1 | 47,1 | 100,0 | 3,41 |
| Otros (n=13) | 0,0 | 38,5 | 15,4 | 46,2 | 100,0 | 3,08 | |
| Grado académico | Licenciatura (n=8) | 0,0 | 37,5 | 25,0 | 37,5 | 100,0 | 3,00 |
| | Máster (n=34) | 0,0 | 17,6 | 41,2 | 41,2 | 100,0 | 3,24 |
| | Doctorado (n=117) | 2,7 | 16,2 | 41,4 | 39,6 | 100,0 | 3,18 |
| | Agregación (n=15) | 0,0 | 7,1 | 50,0 | 42,9 | 100,0 | 3,36 |
| Categoría profesional | Asistente (n=34) | 0,0 | 23,5 | 41,2 | 35,3 | 100,0 | 3,12 |
| | Profesor Auxiliar (n=104) | 2,9 | 15,7 | 42,2 | 39,2 | 100,0 | 3,18 |
| | Profesor Asociado (n=16) | 0,0 | 7,1 | 42,9 | 50,0 | 100,0 | 3,43 |
| | Profesor Catedrático (n=19) | 0,0 | 18,8 | 31,3 | 50,0 | 100,0 | 3,31 |
| Antigüedad | 1-5 (n=12) | 0,0 | 36,4 | 9,1 | 54,5 | 100,0 | 3,18 |
| | 6-15 (n=69) | 1,5 | 17,6 | 42,6 | 38,2 | 100,0 | 3,18 |
| | 16-25 (n=67) | 3,1 | 10,9 | 48,4 | 37,5 | 100,0 | 3,20 |
| | 26-40 (n=21) | 0,0 | 21,1 | 31,6 | 47,4 | 100,0 | 3,26 |

Sexo (T=1,424; p=0,166) (eta=0,110)
 Edad (F=0,535; p=0,059) (eta=0,102)
 Departamento (F=0,842; p=0,579) (eta=0,214)
 Grado académico (F=0,409; p=0,747) (eta=0,086)
 Categoría profesional (F=0,664; p=0,575) (eta=0,110)
 Antigüedad (F=0,063; p=0,979) (eta=0,035)

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

Un análisis de los valores obtenidos sobre la importancia atribuida por los profesores al *Ejercicio de funciones de investigación* por los bibliotecarios nos permite concluir la existencia de pequeñas diferencias en los valores medios que, en su globalidad, son elevados (entre 2,60 y 3,59 en una escala de importancia de 1 a 4).

Al analizar el Cuadro 43 se verifica que, como media, no existen diferencias a destacar ni por sexo ni por edad. Son los profesores del departamento de Métodos Cuantitativos (3,59), del grupo 46-55 años (3,37), con Máster (3,32) y Catedráticos (3,38) quienes consideran más importante el *Ejercicio de funciones de Investigación* por los bibliotecarios.

Los que lo entienden como menos importante son los profesores del departamento de Psicología (2,60), de hasta 35 años (2,95), Agregados (3,14), Asistentes (3,26) y del grupo 6-15 años (3,19).

De destacar que sólo en los departamentos de Finanzas, Psicología y Economía hubo profesores que han entendido como nada importante la participación de los bibliotecarios en actividades de *Investigación* (11,1%, 10% y 5,6%, respectivamente).

No deja de resultar algo contradictorio el hecho de que son los más recientes y también los más antiguos en la Universidad los que atribuyen mayor importancia a la participación de los bibliotecarios en actividades de investigación (ambos con 3,45). Existen algunas diferencias en las importancias medias, la más acentuada se verifica en el *departamento* siendo también la que se manifiesta significativa así como la intensidad de la relación es casi moderada siendo el departamento de Métodos Cuantitativos el que mayor importancia media atribuye al *Ejercicio de funciones de investigación por los bibliotecarios* (3,59).

Cuadro 43 Percepción de los profesores sobre la importancia del ejercicio de funciones de investigación por los bibliotecarios por sexo, edad, por departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad en ISCTE-IUL (% en línea y media)

| | | Nada importante | Poco importante | Importante | Muy importante | Total | |
|-----------------------|---------------------------------|-----------------|-----------------|------------|----------------|-------|-------|
| | | % | % | % | % | % | Media |
| Sexo | Femenino (n=73) | 2,8 | 16,7 | 30,6 | 50,0 | 100,0 | 3,28 |
| | Masculino (n=102) | 1,0 | 13,4 | 43,3 | 42,3 | 100,0 | 3,27 |
| Edad | Hasta 35 (n=21) | 4,8 | 23,8 | 42,9 | 28,6 | 100,0 | 2,95 |
| | 36-45 (n=65) | 3,2 | 15,9 | 28,6 | 52,4 | 100,0 | 3,30 |
| | 46-55 (n=56) | 0,0 | 9,3 | 44,4 | 46,3 | 100,0 | 3,37 |
| | 56-66 (n=21) | 0,0 | 10,0 | 45,0 | 45,0 | 100,0 | 3,35 |
| Departamento | Antropología (n=16) | 0,0 | 6,7 | 46,7 | 46,7 | 100,0 | 3,40 |
| | Arquitectura y Urbanismo (n=11) | 0,0 | 0,0 | 60,0 | 40,0 | 100,0 | 3,40 |
| | CTI (n=17) | 0,0 | 29,4 | 41,2 | 29,4 | 100,0 | 3,00 |
| | Economía (n=18) | 5,6 | 22,2 | 44,4 | 27,8 | 100,0 | 2,94 |
| | Finanzas (n=10) | 11,1 | 11,1 | 44,4 | 33,3 | 100,0 | 3,00 |
| | Gestión (n=31) | 0,0 | 6,5 | 41,9 | 51,6 | 100,0 | 3,45 |
| | Métodos Cuantitativos (n=30) | 0,0 | 10,3 | 20,7 | 69,0 | 100,0 | 3,59 |
| | Psicología (n=10) | 10,0 | 30,0 | 50,0 | 10,0 | 100,0 | 2,60 |
| | Sociología (n=19) | 0,0 | 23,5 | 29,4 | 47,1 | 100,0 | 3,24 |
| Otros (n=13) | 0,0 | 15,4 | 23,1 | 61,5 | 100,0 | 3,46 | |
| Grado académico | Licenciatura (n=8) | 0,0 | 12,5 | 50,0 | 37,5 | 100,0 | 3,25 |
| | Máster (n=34) | 0,0 | 11,8 | 44,1 | 44,1 | 100,0 | 3,32 |
| | Doctorado (n=117) | 2,7 | 15,2 | 33,9 | 48,2 | 100,0 | 3,28 |
| | Agregación (n=15) | 0,0 | 21,4 | 42,9 | 35,7 | 100,0 | 3,14 |
| Categoría profesional | Asistente (n=34) | 0,0 | 14,7 | 44,1 | 41,2 | 100,0 | 3,26 |
| | Profesor Auxiliar (n=104) | 2,9 | 15,7 | 32,4 | 49,0 | 100,0 | 3,27 |
| | Profesor Asociado (n=16) | 0,0 | 6,7 | 60,0 | 33,3 | 100,0 | 3,27 |
| | Profesor Catedrático (n=19) | 0,0 | 12,5 | 37,5 | 50,0 | 100,0 | 3,38 |
| Antigüedad | 1-5 (n=12) | 0,0 | 0,0 | 54,5 | 45,5 | 100,0 | 3,45 |
| | 6-15 (n=69) | 2,9 | 19,1 | 33,8 | 44,1 | 100,0 | 3,19 |
| | 16-25 (n=67) | 1,6 | 17,2 | 34,4 | 46,9 | 100,0 | 3,27 |
| | 26-40 (n=21) | 0,0 | 0,0 | 55,0 | 45,0 | 100,0 | 3,45 |

Sexo (T=0,080; p=0,936) (eta=0,006)
 Edad (F=1,584; p=0,196) (eta=0,173)
 Departamento (F=2,626; p=0,007) (eta=0,360)
 Grado académico (F=0,178; p=0,911) (eta=0,057)
 Categoría profesional (F=0,086; p=0,968) (eta=0,040)
 Antigüedad (F=0,793; p=0,500) (eta=0,121)

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

Un análisis de los valores obtenidos sobre la importancia atribuida al *Ejercicio de funciones de gestión por los bibliotecarios* nos permite concluir la existencia de pequeñas diferencias en los valores medios que, en su globalidad, son muy elevados (entre 3,47 y 3,82 en una escala de importancia de 1 a 4).

A través del análisis del Cuadro 44, percibimos que la actuación del bibliotecario en este dominio es considerado más importante por las mujeres (3,64), por los profesores del grupo 46-55 años (3,69), por el departamento de Finanzas (3,89), Agregados (3,71) y Asociados (3,73) y por los que llevan menos tiempo en la Universidad (1-5 años)

La importancia media más baja es atribuida por los hombres (3,54), de más edad (3,40), del departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información (3,47), Licenciados (3,25), Asistentes (3,50) y que llevan entre 16 y 25 años en la Universidad (3,51).

Únicamente en el departamento de Economía el 5,6% de los respondientes han entendido como nada importante el *Ejercicio de funciones de gestión por los bibliotecarios*. De destacar también que son los profesores más cualificados los que más importancia media atribuyen al ejercicio de estas funciones por los bibliotecarios.

Las diferencias registradas son significativas en el sexo (si consideramos un nivel de significancia de 10%) siendo las mujeres las que mayor importancia media atribuyen al *Ejercicio de funciones de gestión por los bibliotecarios* (3,64).

Cuadro 44 Percepción de los profesores sobre la importancia del ejercicio de funciones de gestión por los bibliotecarios por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad en ISCTE-IUL (% en línea y media)

| | | Nada importante | Poco importante | Importante | Muy importante | Total | |
|-----------------------|---------------------------------|-----------------|-----------------|------------|----------------|-------|-------|
| | | % | % | % | % | % | Media |
| Sexo | Femenino (n=73) | 1,4 | 1,4 | 29,2 | 68,1 | 100,0 | 3,64 |
| | Masculino (n=102) | 0,0 | 9,2 | 27,6 | 63,3 | 100,0 | 3,54 |
| Edad | Hasta 35 (n=21) | 0,0 | 4,8 | 28,6 | 66,7 | 100,0 | 3,62 |
| | 36-45 (n=65) | 1,6 | 6,3 | 27,0 | 65,1 | 100,0 | 3,56 |
| | 46-55 (n=56) | 0,0 | 5,6 | 20,4 | 74,1 | 100,0 | 3,69 |
| | 56-66 (n=21) | 0,0 | 5,0 | 50,0 | 45,0 | 100,0 | 3,40 |
| Departamento | Antropología (n=16) | 0,0 | 0,0 | 25,0 | 75,0 | 100,0 | 3,75 |
| | Arquitectura y Urbanismo (n=11) | 0,0 | 0,0 | 40,0 | 60,0 | 100,0 | 3,60 |
| | CTI (n=17) | 0,0 | 11,8 | 29,4 | 58,8 | 100,0 | 3,47 |
| | Economía (n=18) | 5,6 | 0,0 | 27,8 | 66,7 | 100,0 | 3,56 |
| | Finanzas (n=10) | 0,0 | 0,0 | 11,1 | 88,9 | 100,0 | 3,89 |
| | Gestión (n=31) | 0,0 | 9,7 | 32,3 | 58,1 | 100,0 | 3,48 |
| | Métodos Cuantitativos (n=30) | 0,0 | 10,3 | 31,0 | 58,6 | 100,0 | 3,48 |
| | Psicología (n=10) | 0,0 | 10,0 | 30,0 | 60,0 | 100,0 | 3,50 |
| Grado académico | Sociología (n=19) | 0,0 | 5,9 | 23,5 | 70,6 | 100,0 | 3,65 |
| | Outros (n=13) | 0,0 | 0,0 | 23,1 | 76,9 | 100,0 | 3,77 |
| | Licenciatura (n=8) | 0,0 | 25,0 | 25,0 | 50,0 | 100,0 | 3,25 |
| | Máster (n=34) | 0,0 | 8,8 | 26,5 | 64,7 | 100,0 | 3,56 |
| Categoría profesional | Doctorado (n=117) | 0,9 | 4,4 | 28,3 | 66,4 | 100,0 | 3,60 |
| | Agregación (n=15) | 0,0 | 0,0 | 28,6 | 71,4 | 100,0 | 3,71 |
| | Asistente (n=34) | 0,0 | 11,8 | 26,5 | 61,8 | 100,0 | 3,50 |
| Antigüedad | Profesor Auxiliar (n=104) | 1,0 | 5,9 | 28,4 | 64,7 | 100,0 | 3,57 |
| | Profesor Asociado (n=16) | 0,0 | 0,0 | 26,7 | 73,3 | 100,0 | 3,73 |
| | Profesor Catedrático (n=19) | 0,0 | 0,0 | 29,4 | 70,6 | 100,0 | 3,71 |
| Antigüedad | 1-5 (n=12) | 0,0 | 0,0 | 18,2 | 81,8 | 100,0 | 3,82 |
| | 6-15 (n=69) | 0,0 | 8,8 | 23,5 | 67,6 | 100,0 | 3,59 |
| | 16-25 (n=67) | 1,5 | 4,6 | 35,4 | 58,5 | 100,0 | 3,51 |
| | 26-40 (n=21) | 0,0 | 5,0 | 30,0 | 65,0 | 100,0 | 3,60 |

Sexo (T=1,709; p=0,089) (eta=0,131)
 Edad (F=0,802; p=0,495) (eta=0,143)
 Departamento (F=1,058; p=0,397) (eta=0,238)
 Grado académico (F=1,085; p=0,357) (eta=0,133)
 Categoría profesional (F=0,241; p=0,868) (eta=0,113)
 Antigüedad (F=-0,253; p=0,859) (eta=0,121)

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

Un análisis de los valores obtenidos con relación al *Ejercicio de funciones de servicio (apoyo)* por los bibliotecarios nos permite concluir la existencia de pequeñas diferencias en los valores medios que, en su globalidad, son muy elevados (entre 3,25 y 3,88 en una escala de importancia de 1 a 4).

A través del análisis del Cuadro 45 percibimos que son los miembros del sexo femenino (3,64), del grupo 46-55 años (3,69), del departamento de Antropología (3,88) seguido por el de Sociología (3,82), con Máster (3,65), Catedráticos (3,71) y del grupo 26-40 años de antigüedad (3,70) los que atribuyen las importancias medias más altas a esta dimensión.

Las medias más bajas son atribuidas por los hombres (3,54), más jóvenes (3,48), por el departamento de Arquitectura y Urbanismo (3,40) seguido por el de Finanzas (3,44), por los Licenciados (3,25), Asistentes (3,56) y que menos tiempo llevan en la organización (3,55).

Únicamente en el departamento de Economía el 5,6% de los respondientes lo han entendido como nada importante.

En cuanto al *departamento* se registra una relación estadísticamente significativa siendo el departamento de Antropología el que mayor importancia media atribuye al ejercicio de estas funciones por los bibliotecarios (3,88).

Cuadro 45 Percepción de los profesores sobre la importancia del ejercicio de funciones de servicio (apoyo) por los bibliotecarios por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad en ISCTE-IUL (% en línea)

| | | Nada importante | Poco importante | Importante | Muy importante | Total | |
|-----------------------|---------------------------------|-----------------|-----------------|------------|----------------|-------|-------|
| | | % | % | % | % | % | Media |
| Sexo | Femenino (n=73) | 1,4 | 2,8 | 21,1 | 74,6 | 100,0 | 3,69 |
| | Masculino (n=102) | 0,0 | 3,1 | 40,2 | 56,7 | 100,0 | 3,54 |
| Edad | Hasta 35 (n=21) | 0,0 | 9,5 | 33,3 | 57,1 | 100,0 | 3,48 |
| | 36-45 (n=65) | 1,6 | 3,3 | 31,1 | 63,9 | 100,0 | 3,57 |
| | 46-55 (n=56) | 0,0 | 0,0 | 31,5 | 68,5 | 100,0 | 3,69 |
| | 56-66 (n=21) | 0,0 | 0,0 | 45,0 | 55,0 | 100,0 | 3,55 |
| Departamento | Antropología (n=16) | 0,0 | 0,0 | 12,5 | 87,5 | 100,0 | 3,88 |
| | Arquitectura y Urbanismo (n=11) | 0,0 | 10,0 | 40,0 | 50,0 | 100,0 | 3,40 |
| | CTI (n=17) | 0,0 | 5,9 | 35,3 | 58,8 | 100,0 | 3,53 |
| | Economía (n=18) | 5,6 | 0,0 | 27,8 | 66,7 | 100,0 | 3,56 |
| | Finanzas (n=10) | 0,0 | 0,0 | 55,6 | 44,4 | 100,0 | 3,44 |
| | Gestión (n=31) | 0,0 | 3,2 | 35,5 | 61,3 | 100,0 | 3,58 |
| | Métodos Cuantitativos (n=30) | 0,0 | 7,4 | 33,3 | 59,3 | 100,0 | 3,52 |
| | Psicología (n=10) | 0,0 | 0,0 | 50,0 | 50,0 | 100,0 | 3,50 |
| | Sociología (n=19) | 0,0 | 0,0 | 17,6 | 82,4 | 100,0 | 3,82 |
| Otros (n=13) | 0,0 | 0,0 | 30,8 | 69,2 | 100,0 | 3,69 | |
| Grado académico | Licenciatura (n=8) | 0,0 | 25,0 | 25,0 | 50,0 | 100,0 | 3,25 |
| | Máster (n=34) | 0,0 | 2,9 | 29,4 | 67,6 | 100,0 | 3,65 |
| | Doctorado (n=117) | 0,9 | 1,8 | 32,4 | 64,9 | 100,0 | 3,61 |
| | Agregación (n=15) | 0,0 | 0,0 | 35,7 | 64,3 | 100,0 | 3,64 |
| Categoría profesional | Asistente (n=34) | 0,0 | 8,8 | 26,5 | 64,7 | 100,0 | 3,56 |
| | Profesor Auxiliar (n=104) | 1,0 | 2,0 | 33,0 | 64,0 | 100,0 | 3,60 |
| | Profesor Asociado (n=16) | 0,0 | 0,0 | 40,0 | 60,0 | 100,0 | 3,60 |
| | Profesor Catedrático (n=19) | 0,0 | 0,0 | 29,4 | 70,6 | 100,0 | 3,71 |
| Antigüedad | 1-5 (n=12) | 0,0 | 9,1 | 27,3 | 63,6 | 100,0 | 3,55 |
| | 6-15 (n=69) | 0,0 | 4,5 | 31,8 | 63,6 | 100,0 | 3,59 |
| | 16-25 (n=67) | 1,5 | 0,0 | 36,9 | 61,5 | 100,0 | 3,58 |
| | 26-40 (n=21) | 0,0 | 0,0 | 30,0 | 70,0 | 100,0 | 3,70 |

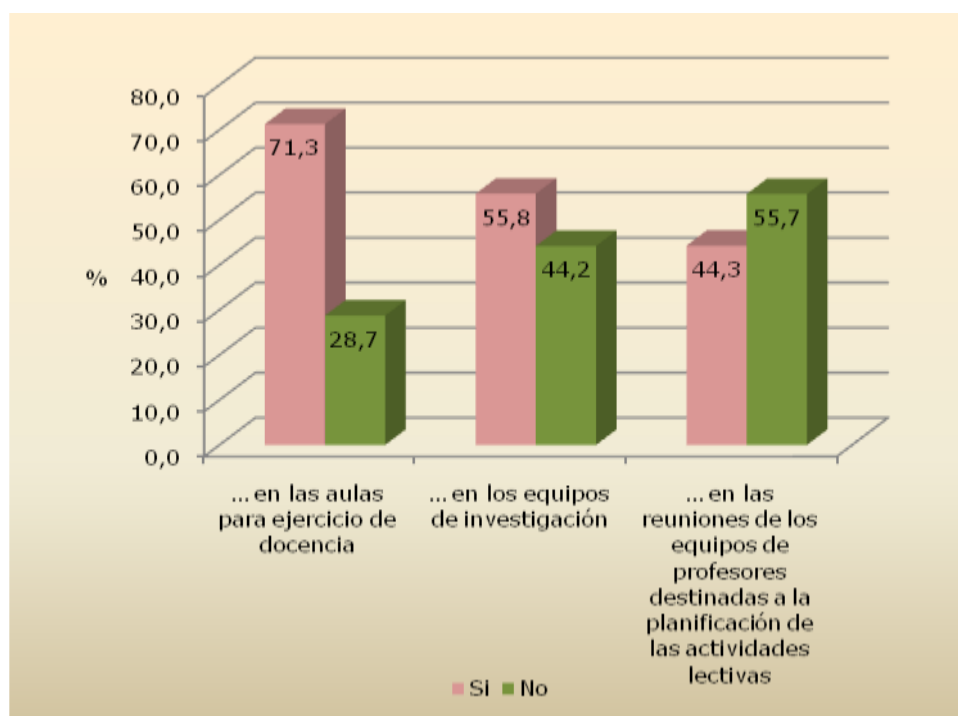
Sexo (T=0,080; p=0,936) (eta=0,006)
 Edad (F=1,584; p=0,196) (eta=0,125)
 Departamento (F=2,626; p=0,007) (eta=0,360)
 Grado académico (F=0,178; p=0,911) (eta=0,140)
 Categoría profesional (F=0,086; p=0,968) (eta=0,067)
 Antigüedad (F=0,793; p=0,500) (eta=0,069)

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

2.8. Percepción de los profesores sobre la presencia de los bibliotecarios en las aulas para ejercicio de docencia, en los equipos de investigación y en las reuniones de los equipos de profesores

El análisis de la Figura 15 permite afirmar que los niveles de concordancia con la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para el ejercicio de docencia* (71,3%) y *en los equipos de investigación* (55,8%) son favorables a la participación de los bibliotecarios en estos dominios, destacando claramente el primero. Sin embargo, en cuanto a la *Presencia en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas*, el 55,7% de las respuestas afirman no estar de acuerdo con esa participación.

Figura 15 Está de acuerdo con la presencia de un bibliotecario...



Analizando el Cuadro 46 concluimos que son los miembros del sexo femenino (76,7%) y los profesores del grupo hasta 35 años (90,5%) los que registran el mayor porcentaje de concordancia con la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de la docencia*. Todos los departamentos, con excepción de lo de Métodos Cuantitativos, registran porcentajes de concordancia superiores a 68%. En los niveles de concordancia se destaca el de Sociología (88,9%), seguido por Ciencias y Tecnologías de la Información (82,7%) y Psicología (80%). El *grado académico* no influye demasiado en los resultados obtenidos los cuales se sitúan

entre 60% (Agregación) y 76,5% (Máster). Lo mismo ocurre por *categoría profesional* (entre 61,1% y 76,5%, Catedrático y Asistente). Son los profesores que llevan menos tiempo (1-5) en la Universidad los que atribuyen el porcentaje más elevado a esta posibilidad (91,7%). Las diferencias obtenidas se revelan estadísticamente significativas (si consideramos un nivel de significancia de 10%) son la *edad* y el *departamento*⁴²⁷.

En cuanto a la *Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación* son los profesores del sexo masculino (59%), del grupo 46-55 años (66,1%), del departamento de Sociología (76,5%), Agregados (62,5%), Asociados (62,5%) y que son más recientes en la organización (75%) los que alcanzan los porcentajes de concordancia más altos. En el sentido inverso encontramos los departamentos de Psicología y de Métodos Cuantitativos donde se registran los porcentajes más bajos, 30% y 46,7%. Sin embargo, entendemos que las diferencias manifestadas por los profesores de según el *grado académico* no son substanciales (entre 53,9% y 66,7%, Doctorado y Agregación, respectivamente). Las diferencias que presentan valores significativos (se consideramos un nivel de significancia de 10%) son la *edad* y la *antigüedad*⁴²⁸.

En lo que respecta a la *Presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas* son los profesores del sexo masculino (47,5%) y los del grupo 56-66 años (57,1%) los que alcanzan los más altos porcentajes de concordancia. Existe una mayor disparidad en los porcentajes obtenidos por departamento. Sin embargo, se mantiene la tendencia de liderazgo del departamento de Sociología (68,4%) y la no concordancia del de Métodos Cuantitativos (75,9%). La tendencia es de no concordancia, en la mayoría de los departamentos el porcentaje de "No" es superior: Arquitectura y Urbanismo, Economía, Finanzas, Métodos Cuantitativos, Psicología y Otros. Sólo los profesores con Máster y los Asistentes se distinguen de esta

⁴²⁷ El las restantes relaciones no se registraron diferencias estadísticamente significativas y en el grado académico no ha sido posible calcular el Ji-cuadrado pues no son respectadas sus condiciones de aplicabilidad e, así, apenas calculamos los coeficientes de asociación/correlación: Sexo ($\chi^2=1,823$ p=0,177; V Cramer=0,102); Edad ($\chi^2=7,530$ p=0,057; eta=0,216); Departamento ($\chi^2=16,594$ p=0,055; V Cramer=0,309); Grado académico (eta=0,098); Categoría profesional ($\chi^2=1,970$ p=0,579; eta=0,107); Antigüedad ($\chi^2=2,903$ p=0,407; eta=0,131).

⁴²⁸ En las restantes relaciones no se registraron diferencias estadísticamente significativas y en el grado académico no ha sido posible calcular el Ji-cuadrado pues no son respectadas sus condiciones de aplicabilidad e, así, apenas calculamos los coeficientes de asociación/correlación: Sexo ($\chi^2=0,983$ p=0,321; V Cramer=0,321); Edad ($\chi^2=6,615$ p=0,085; eta=0,203); Departamento ($\chi^2=9,158$ p=0,423; V Cramer=0,423); Grado académico (eta=0,078); Categoría profesional ($\chi^2=0,559$ p=0,906; eta=0,057); Antigüedad ($\chi^2=6,958$ p=0,073; eta=0,205).

tendencia. Por *antigüedad*, todos los grupos están en la tendencia de no concordancia. Las diferencias que se revelan significativas (se consideramos un nivel de significancia de 10%) son la *edad* y el *departamento*⁴²⁹.

⁴²⁹ En las restantes relaciones no se registraron diferencias estadísticamente significativas y en el grado académico no ha sido posible calcular el Ji-cuadrado pues no son respectadas sus condiciones de aplicabilidad e, así, apenas calculamos los coeficientes de asociación/correlación: Sexo ($\chi^2=1,045$ $p=0,307$; V Cramer=0,077); Edad ($\chi^2=6,443$ $p=0,092$; eta=0,199); Departamento ($\chi^2=20,714$ $p=0,014$; V Cramer=0,345); Grado académico (eta=0,142); Categoría profesional ($\chi^2=0,893$ $p=0,827$; eta=0,072); Antigüedad ($\chi^2=2,727$ $p=0,436$; eta=0,127).

Cuadro 46 Percepción de los profesores sobre la presencia de los bibliotecarios en las aulas para ejercicio de docencia, en los equipos de investigación y en las reuniones de los equipos de profesores (% en línea; sólo los que respondieron "Si")

| | | Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de la docencia | | Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación | | Presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas | |
|-----------------------|---------------------------------|--|------|---|------|---|------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| Sexo | Femenino (n=73) | 56 | 76,7 | 37 | 51,4 | 29 | 39,7 |
| | Masculino (n=102) | 68 | 67,3 | 59 | 59,0 | 48 | 47,5 |
| Edad | Hasta 35 (n=21) | 19 | 90,5 | 11 | 52,4 | 9 | 42,9 |
| | 36-45 (n=65) | 43 | 66,2 | 28 | 43,8 | 20 | 31,3 |
| | 46-55 (n=56) | 42 | 75,0 | 37 | 66,1 | 28 | 50,0 |
| | 56-66 (n=21) | 11 | 55,0 | 12 | 63,2 | 12 | 57,1 |
| Departamento | Antropología (n=16) | 11 | 68,8 | 9 | 56,3 | 9 | 56,3 |
| | Arquitectura y Urbanismo (n=11) | 8 | 72,7 | 7 | 63,6 | 3 | 27,3 |
| | CTI (n=17) | 14 | 82,4 | 11 | 64,7 | 10 | 58,8 |
| | Economía (n=18) | 14 | 77,8 | 9 | 50,0 | 6 | 33,3 |
| | Finanzas (n=10) | 7 | 70,0 | 6 | 60,0 | 4 | 40,0 |
| | Gestión (n=31) | 24 | 77,4 | 15 | 50,0 | 19 | 61,3 |
| | Métodos Cuantitativos (n=30) | 13 | 43,3 | 14 | 46,7 | 7 | 24,1 |
| | Psicología (n=10) | 8 | 80,0 | 3 | 30,0 | 3 | 30,0 |
| | Sociología (n=19) | 16 | 88,9 | 13 | 76,5 | 13 | 68,4 |
| Otros (n=13) | 9 | 69,2 | 9 | 69,2 | 3 | 23,1 | |
| Grado académico | Licenciatura (n=8) | 5 | 62,5 | 5 | 62,5 | 2 | 25,0 |
| | Máster (n=34) | 26 | 76,5 | 18 | 54,5 | 19 | 55,9 |
| | Doctorado (n=117) | 83 | 71,6 | 62 | 53,9 | 48 | 41,4 |
| | Agregación (n=15) | 9 | 60,0 | 10 | 66,7 | 7 | 46,7 |
| Categoría profesional | Asistente (n=34) | 26 | 76,5 | 20 | 58,8 | 17 | 50,0 |
| | Profesor Auxiliar (n=104) | 75 | 72,1 | 56 | 54,4 | 45 | 43,7 |
| | Profesor Asociado (n=16) | 10 | 62,5 | 10 | 62,5 | 7 | 43,8 |
| | Profesor Catedrático (n=19) | 11 | 61,1 | 9 | 52,9 | 7 | 36,8 |
| Antigüedad | 1-5 (n=12) | 11 | 91,7 | 9 | 75,0 | 3 | 25,0 |
| | 6-15 (n=69) | 48 | 69,6 | 30 | 43,5 | 28 | 41,2 |
| | 16-25 (n=67) | 46 | 68,7 | 40 | 61,5 | 33 | 49,3 |
| | 26-40 (n=21) | 15 | 75,0 | 12 | 60,0 | 9 | 42,9 |

2.8.1. Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia

Como identificamos en la Figura 15, el 71,3% de los profesores que respondieron al cuestionario están de acuerdo con dicha presencia, mayoritariamente para la *Enseñanza de estrategias de búsqueda de la información* (29,8%, *Importante* y 66,9%, *Muy importante*), con una media de 3,63. También es considerado *Importante* y *Muy importante* la *Enseñanza de estrategias de evaluación de recursos de información online* (41,7% y 48,3%, respectivamente), con una media de 3,33. El dominio menos valorado es la *Enseñanza de metodologías de investigación*, con una media de 2,54. Mientras las diferencias en los valores medios deben ser interpretados como algo elevados puesto que se sitúan entre 2,54 y 3,63 (en una escala de importancia de 1 a 4).

Cuadro 47 Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de la docencia (% en línea y media)

| | Nada importante | | Poco importante | | Importante | | Muy importante | | Total | |
|---|-----------------|------|-----------------|------|------------|------|----------------|------|-------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | % | Media |
| En la enseñanza de la elaboración de referencias bibliográficas | 12 | 10,3 | 15 | 12,8 | 48 | 41,0 | 42 | 35,9 | 100,0 | 3,03 |
| En la enseñanza de estrategias de búsqueda de información | 1 | 0,8 | 3 | 2,4 | 37 | 29,8 | 83 | 66,9 | 100,0 | 3,63 |
| En la enseñanza de metodologías de investigación | 15 | 12,7 | 46 | 39,0 | 35 | 29,7 | 22 | 18,6 | 100,0 | 2,54 |
| En la enseñanza de estrategias de evaluación de recursos de información <i>online</i> | 6 | 5,0 | 6 | 5,0 | 50 | 41,7 | 58 | 48,3 | 100,0 | 3,33 |
| Otra (especifique) | 1 | 20,0 | 0 | 0,0 | 1 | 20,0 | 3 | 60,0 | 100,0 | 3,20 |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

De acuerdo con el Cuadro 48 todas las opciones para el *Ejercicio de la docencia* por los bibliotecarios alcanzan valores medios de concordancia más altos en los profesores del sexo femenino (entre 3,11 y 3,70). Sólo el departamento de Antropología atribuye la media más alta a la opción *Enseñanza de estrategias de evaluación de recursos de información online* (3,55) y los de Gestión, Métodos Cuantitativos y Sociología a la opción *Otra* (4,00). Todos los demás departamentos se la atribuyen a la *Enseñanza de estrategias de búsqueda de información* que, por otro lado, constituye la media más alta, independientemente del *sexo, edad, grado académico* y *categoría profesional*. Únicamente los profesores del grupo 1-5 años

valoran más la opción *Otra* (4,00). Los demás grupos valoran más *Enseñanza de estrategias de búsqueda de información*.

En la opción *Otra* los profesores presentan las siguientes posibilidades: "Formação complementar oferecida aos estudantes", "Na avaliação de necessidades", "Na informação sobre a organização das várias vertentes da Biblioteca", "Para divulgação dos recursos disponíveis e condições de acessibilidade" y "Informação sistematizada acerca do material que dispõe para os utilizadores de uma determinada área".

Las diferencias significativas en las medias son las del sexo relativas a *La enseñanza de metodologías de investigación* y a *La enseñanza de estrategias de evaluación de recursos de información online* (en ambas son las mujeres que atribuyen las importancias medias más altas). También por *departamento* se registraron valores estadísticamente significativos *En la enseñanza de la elaboración de referencias bibliográficas* (Otros), *En la enseñanza de metodologías de investigación* (Arquitectura y Urbanismo) y *En la enseñanza de estrategias de evaluación de recursos de información online* (Métodos Cuantitativos). En esta última también fueron registradas valores estadísticamente significativos por *antigüedad*⁴³⁰ (los profesores del grupo 56-66 años son los que atribuyen la importancia media más alta).

⁴³⁰ *Elaboración de referencias bibliográficas*: Sexo (T=0,899; p=0,370) (eta=0,084); Edad (F=0,267; p=0,849) (eta=0,087); Departamento (F=2,726; p=0,007) (eta=0,432); Grado académico (F=0,352; p=0,788) (eta=0,097); Categoría profesional (F=0,491; p=0,689) (eta=0,114); Antigüedad (F=1,544; p=0,207) (eta=0,201). *Estrategias de búsqueda de información*: Sexo (T=1,182; p=0,239) (eta=0,106); Edad (F=1,087; p=0,358) (eta=0,169); Departamento (F=0,555; p=0,831) (eta=0,205); Grado académico (F=1,104; p=0,350) (eta=0,165); Categoría profesional (F=0,674; p=0,570) (eta=0,130); Antigüedad (F=0,573; p=0,634) (eta=0,121). *Metodologías de investigación*: Sexo (T=2,024; p=0,045) (eta=0,185); Edad (F=1,536; p=0,209) (eta=0,205); Departamento (F=3,690; p=0,000) (eta=0,485); Grado académico (F=0,447; p=0,720) (eta=0,108); Categoría profesional (F=0,597; p=0,619) (eta=0,125); Antigüedad (F=0,507; p=0,678) (eta=0,117). *Estrategias de evaluación de recursos de información online*: Sexo (T=1,957; p=0,053) (eta=0,177); Edad (F=2,067; p=0,109) (eta=0,234); Departamento (F=2,505; p=0,012) (eta=0,412); Grado académico (F=0,662; p=0,577) (eta=0,130); Categoría profesional (F=1,379; p=0,253) (eta=0,187); Antigüedad (F=3,417; p=0,020) (eta=0,290). *Otra*: Sexo (T=0,899; p=0,370) (eta=0,086); Edad (KW=3,000; p=0,083) (eta=1,0); Grado académico (F=0,138; p=0,735) (eta=0,210); Categoría profesional (F=1,000; p=0,423) (eta=0,577); Antigüedad (F=5,500; p=0,289) (eta=0,957).

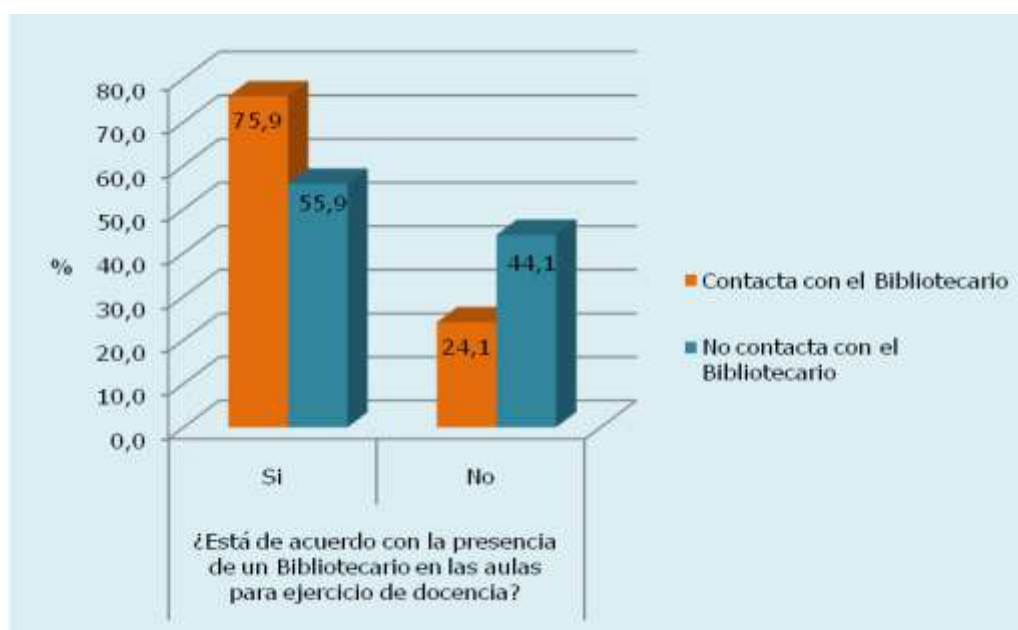
Cuadro 48 Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de la docencia, por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (medias)

| | | Elaboración de referencias bibliográficas | Estrategias de búsqueda de información | Metodologías de investigación | Estrategias de evaluación de recursos de información <i>online</i> | Otra |
|-----------------------|---------------------------------|---|--|-------------------------------|--|------|
| Sexo | Femenino (n=73) | 3,11 | 3,70 | 2,73 | 3,49 | 3,25 |
| | Masculino (n=102) | 2,95 | 3,57 | 2,38 | 3,21 | 3,00 |
| Edad | Hasta 35 (n=21) | 2,89 | 3,42 | 2,67 | 3,00 | 3,00 |
| | 36-45 (n=65) | 3,10 | 3,65 | 2,72 | 3,25 | . |
| | 46-55 (n=56) | 2,95 | 3,69 | 2,31 | 3,49 | 4,00 |
| | 56-66 (n=21) | 3,00 | 3,73 | 2,40 | 3,55 | . |
| Departamento | Antropología (n=16) | 3,00 | 3,64 | 2,73 | 3,55 | . |
| | Arquitectura y Urbanismo (n=11) | 3,50 | 3,75 | 3,38 | 3,38 | . |
| | CTI (n=17) | 3,00 | 3,50 | 2,58 | 3,14 | 3,00 |
| | Economía (n=18) | 3,33 | 3,71 | 2,83 | 3,57 | . |
| | Finanzas (n=10) | 3,00 | 3,29 | 1,86 | 2,57 | . |
| | Gestión (n=31) | 2,61 | 3,63 | 2,50 | 3,21 | 4,00 |
| | Métodos Cuantitativos (n=30) | 3,36 | 3,69 | 2,75 | 3,73 | 4,00 |
| | Psicología (n=10) | 2,00 | 3,50 | 1,25 | 2,71 | 1,00 |
| | Sociología (n=19) | 3,19 | 3,69 | 2,63 | 3,69 | 4,00 |
| Otros (n=13) | 3,56 | 3,78 | 2,50 | 3,25 | . | |
| Grado académico | Licenciatura (n=8) | 3,40 | 4,00 | 2,60 | 3,00 | . |
| | Máster (n=34) | 2,92 | 3,54 | 2,73 | 3,36 | 3,50 |
| | Doctorado (n=117) | 3,03 | 3,63 | 2,49 | 3,32 | 3,00 |
| | Agregación (n=15) | 3,00 | 3,78 | 2,44 | 3,63 | . |
| Categoría profesional | Asistente (n=34) | 2,92 | 3,54 | 2,69 | 3,20 | 3,50 |
| | Profesor Auxiliar (n=104) | 3,09 | 3,67 | 2,58 | 3,37 | 4,00 |
| | Profesor Asociado (n=16) | 2,80 | 3,80 | 2,30 | 3,78 | . |
| | Profesor Catedrático (n=19) | 3,18 | 3,55 | 2,36 | 3,18 | . |
| Antigüedad | 1-5 (n=12) | 3,50 | 3,64 | 2,80 | 3,27 | 4,00 |
| | 6-15 (n=69) | 2,85 | 3,56 | 2,46 | 3,07 | 3,50 |
| | 16-25 (n=67) | 3,05 | 3,72 | 2,58 | 3,58 | 1,00 |
| | 26-40 (n=21) | 3,20 | 3,60 | 2,40 | 3,47 | . |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

Relacionando el *Contacto de los profesores con el bibliotecario* y la *Concordancia con su presencia en las aulas para ejercicio de docencia* verificamos que existe una relación significativa entre las dos variables, puesto que el 75,9% de los profesores que contactan con el bibliotecario están de acuerdo con su presencia en las aulas ($\chi^2=5,413$; $p=0,020$ / V Cramer= $0,178$).

Figura 16 Relación entre el contacto de los profesores con el bibliotecario y concordancia con su presencia en las aulas para ejercicio de docencia (%)



El Cuadro 49 permite visualizar los distintos ámbitos de *Contacto de los profesores con el bibliotecario* y la *Concordancia con la presencia del último en las aulas para ejercicio de docencia*. Relacionando los distintos ámbitos de *Contacto de los profesores con el bibliotecario* y la *Concordancia con su presencia en las aulas para ejercicio de docencia* percibimos que la existencia de contacto en un cualquier ámbito implica un porcentaje mayor de concordancia (*Servicio de referencia*, 78,9%; *Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca*, 82,1%; *Desarrollo de las colecciones*, 78,6%; *Búsqueda de recursos electrónicos de información*, 73,6%; *Formación de usuarios*, 85%; *Otra*, 66,7%). Los valores recabados son significativos en la relación con el *Desarrollo de las colecciones*⁴³¹.

⁴³¹ Servicio de referencia ($\chi^2=2,085$ $p=0,149$; V Cramer= $0,110$); Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca ($\chi^2=2,563$ $p=0,109$; V Cramer = $0,122$); Desarrollo de las colecciones ($\chi^2=3,607$ $p=0,058$; V Cramer = $0,145$); Búsqueda de recursos electrónicos de información ($\chi^2=0,234$

Cuadro 49 Relación entre los distintos ámbitos de contacto de los profesores con el bibliotecario y concordancia con la presencia del último en las aulas para ejercicio de docencia (% de los que respondieron "Sí")

| | Servicio de referencia | Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca | Desarrollo de las colecciones | Búsqueda de recursos electrónicos de información | Formación de usuarios | Otra | |
|--|------------------------|---|-------------------------------|--|-----------------------|------|------|
| | | % | % | % | % | % | |
| ¿Está de acuerdo con la presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia? | Si | 78,9 | 82,1 | 78,6 | 73,6 | 85,0 | 66,7 |
| | No | 21,1 | 17,9 | 21,4 | 26,4 | 15,0 | 33,3 |

En cuanto a los 28,7% que no están de acuerdo con la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia* (Figura 17), y analizando el Cuadro 50, verificamos que son, sobre todo, los miembros del sexo masculino (66%) y del grupo 36-45 años (46,8%) los que manifiestan su desacuerdo. Es en el departamento de Métodos Cuantitativos donde se concentra el mayor porcentaje de profesores con esta opinión (34%), seguido por los de Gestión (14%) y de Antropología (10%). El porcentaje más bajo lo presenta el departamento de Sociología (4%). El grupo Doctorado es el que más está en desacuerdo con la presencia de un bibliotecario en las aulas (66%) y los Licenciados los que menos están en desacuerdo (6%). En consecuencia, son los Auxiliares los que presentan un porcentaje más alto de discordancia (58%). Las clases 6-15 años y 16-25 años presentan un porcentaje más alto (43,8%). El más bajo lo presenta la clase 1-5 años (2,1%).

p=0,629; V Cramer =0,037); Formación de usuarios ($\chi^2=1,916$ p=0,166; V Cramer =0,106); Otra (V Cramer =0,022). En cuanto a la opción *Otra* no ha sido posible calcular el Ji-cuadrado, por no se respetar sus condiciones de aplicabilidad, por lo que no apenas calculamos los coeficientes de asociación/correlación.

Cuadro 50 No concordancia con la presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y por antigüedad

| | | n | % |
|-----------------------|--------------------------|-------|-------|
| Resultados globales | | 50 | 28,7 |
| Sexo | Feminino | 17 | 34,0 |
| | Masculino | 33 | 66,0 |
| | Total | 50 | 100,0 |
| Edad | até 35 | 2 | 4,3 |
| | 36-45 | 22 | 46,8 |
| | 46-55 | 14 | 29,8 |
| | 56-66 | 9 | 19,1 |
| | Total | 47 | 100,0 |
| Departamento | Antropología | 5 | 10,0 |
| | Arquitectura y Urbanismo | 3 | 6,0 |
| | CTI | 3 | 6,0 |
| | Economía | 4 | 8,0 |
| | Finanzas | 3 | 6,0 |
| | Gestión | 7 | 14,0 |
| | Métodos Cuantitativos | 17 | 34,0 |
| | Psicología | 2 | 4,0 |
| | Sociología | 2 | 4,0 |
| | Otros | 4 | 8,0 |
| Total | 50 | 100,0 | |
| Grado académico | Licenciatura | 3 | 6,0 |
| | Máster | 8 | 16,0 |
| | Doctorado | 33 | 66,0 |
| | Agregación | 6 | 12,0 |
| | Total | 50 | 100,0 |
| Categoría profesional | Asistente | 8 | 16,0 |
| | Profesor Auxiliar | 29 | 58,0 |
| | Profesor Asociado | 6 | 12,0 |
| | Profesor Catedrático | 7 | 14,0 |
| | Total | 50 | 100,0 |
| Antigüedad | 1-5 | 1 | 2,1 |
| | 6-15 | 21 | 43,8 |
| | 16-25 | 21 | 43,8 |
| | 26-40 | 5 | 10,4 |
| | Total | 48 | 100,0 |

La razón más señalada es que Únicamente el profesor debe garantizar y ser responsable de la enseñanza en las aulas (51,1%). Otros afirman Nunca había

pensado en esa posibilidad (43,8%) o que La carga horaria no es suficiente (31,9%). El 6,4% señalan la opción Otra⁴³².

Figura 17 Razones para no estar de acuerdo con la presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia



2.8.2. Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación

Como se mencionó en la Figura 17, muestra que el 55,8% de los profesores que respondieron al cuestionario están de acuerdo con este supuesto, mayoritariamente *En la búsqueda de bibliografía de apoyo al proyecto* (51,1%) con un nivel medio de importancia de 3,46 (Cuadro 51).

⁴³² Los profesores indican las siguientes causas: "A Biblioteca não tem recursos para a minha área de investigação", "Não me posso pronunciar sobre outras áreas", "Inoperacional", "Turmas/cursos a mais para o exercício dessa função" y "Esse trabalho deveria ser realizado mas extra sala de aula."

Cuadro 51 Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación (% en línea y media)

| | Nada importante | | Poco importante | | Importante | | Muy importante | | Total | |
|---|---|-----|-----------------|------|------------|------|----------------|------|-------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | % | Media |
| | En la búsqueda de bibliografía de apoyo al proyecto | 0 | 0,0 | 5 | 5,6 | 39 | 43,3 | 46 | 51,1 | 100,0 |
| En el análisis y actualización de la información disponible | 2 | 2,2 | 10 | 11,0 | 42 | 46,2 | 37 | 40,7 | 100,0 | 3,25 |
| En la referencia a las fuentes consultadas | 4 | 4,4 | 11 | 12,2 | 39 | 43,3 | 36 | 40,0 | 100,0 | 3,19 |
| Otra | 0 | 0,0 | 2 | 28,6 | 2 | 28,6 | 3 | 42,9 | 100,0 | 3,14 |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

En el Cuadro 52, verificamos que, en todas las opciones para estar de acuerdo con la *Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación*, los valores medios más altos pertenecen a los miembros del sexo femenino (entre 3,29 y 4,0) y reciben la preferencia del grupo 36-45 años (con excepción de la opción *Otra*), con valores medios entre 3,30 y 3,59. Únicamente los departamentos de Gestión y Sociología atribuyen la media más alta a la opción *Otra* (4,00). Los profesores del departamento de Arquitectura y Urbanismo atribuyen la media más alta a *En la referencia a las fuentes consultadas* (3,57%). Los departamentos de Economía y de Antropología valoran más *En el análisis y actualización de la información disponible* (3,33 y 3,22 respectivamente). Debemos exceptuar a los profesores con Agregación que atribuyen la media más alta a la opción *En el análisis y actualización de la información disponible* (3,56). Todos los demás valoran en primer lugar la opción *En la búsqueda de bibliografía de apoyo al proyecto*. Sólo los Asociados atribuyen la media más alta a la opción *Otra* (4,00). Los profesores del grupo 16-25 años son los únicos que atribuyen la media más alta a la opción *Otra* (3,67). Los demás valoran más *En la búsqueda de bibliografía de apoyo al proyecto*. La existencia de algunas diferencias no son muy acentuadas y sólo son estadísticamente significativas en cuanto al sexo y a la edad *En la búsqueda de bibliografía de apoyo al proyecto* y en cuanto a la edad y a la antigüedad en la opción *Otra*⁴³³.

⁴³³ *En la búsqueda de bibliografía de apoyo al proyecto*: Sexo (T=2,412; p=0,018) (eta=0,249); Edad (F=2,233; p=0,091) (eta=0,280); Departamento (F=0,609; p=0,786) (eta=0,253); Grado académico (F=0,122; p=0,947) (eta=0,066); Categoría profesional (F=0,230; p=0,875) (eta=0,090); Antigüedad (F=0,221; p=0,882) (eta=0,089). *En el análisis y actualización de la información disponible*: Sexo (T=0,335; p=0,739) (eta=0,035); Edad (F=1,997; p=0,121)

La opción *Otra* reúne las siguientes posibilidades: “*Negociação para compra de Bases de Dados de teses de Doutoramento e de Mestrado de outros países*”, “*Se o projecto for claramente de pesquisa documental/bibliográfica*”, “*Repositórios e disseminação*”, “*Perceber as áreas científicas mais distantes das Humanidades*”, “*Para o que os investigadores necessitarem*”, “*Gestão do repositório*” y “*Este apoio é fundamental e precioso*”.

(eta=0,264); Departamento (F=0,509; p=0,864) (eta=0,231); Grado académico (F=0,753; p=0,524) (eta=0,160); Categoría profesional (F=0,469; p=0,704) (eta=0,127); Antigüedad (F=1,568; p=0,203) (eta=0,232). *En la referencia a las fuentes consultadas:* Sexo (T=1,104; p=0,273) (eta=0,117); Edad (F=0,342; p=0,795) (eta=0,114); Departamento (F=1,253; p=0,276) (eta=0,351); Grado académico (F=0,114; p=0,952) (eta=0,063); Categoría profesional (F=0,813; p=0,490) (eta=0,167); Antigüedad (F=1,023; p=0,387) (eta=0,191). *Otra:* Edad (F=12,571; p=0,019) (eta=0,929); Departamento (F=4,357; p=0,195) (eta=0,947); Grado académico (F=1,469; p=0,332) (eta=0,651); Categoría profesional (F=1,469; p=0,332) (eta=0,651); Antigüedad (F=5,286; p=0,075) (eta=0,952).

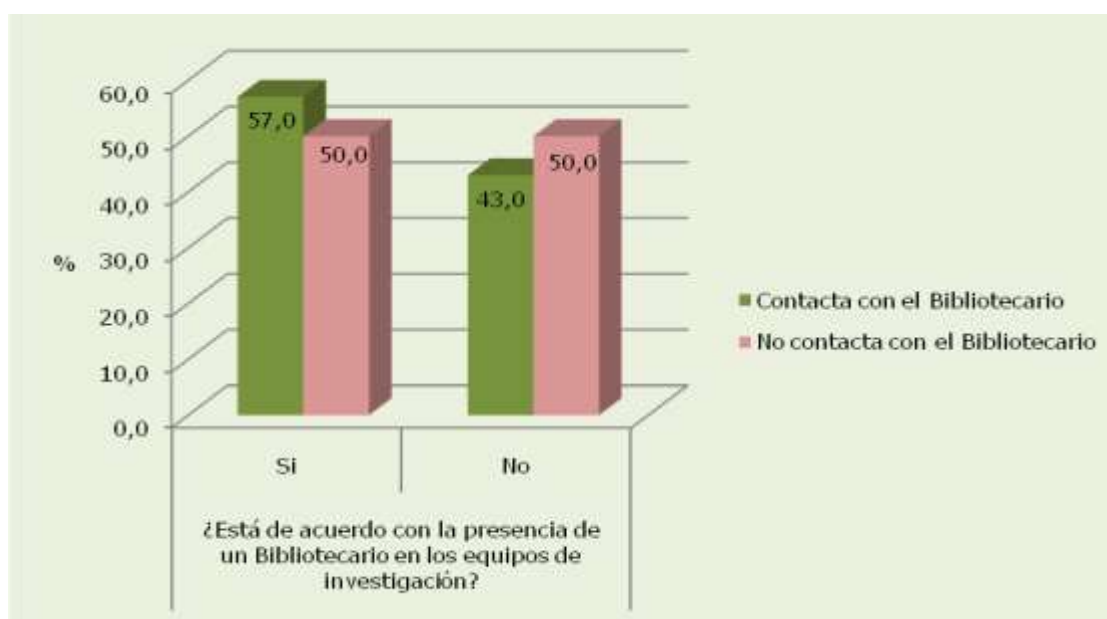
Cuadro 52 Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (medias)

| | | En la búsqueda de bibliografía de apoyo al proyecto | En el análisis y actualización de la información disponible | En la referencia a las fuentes consultadas | Otra |
|-----------------------|---------------------------------|---|---|--|------|
| Sexo | Femenino (n=73) | 3,65 | 3,29 | 3,31 | 4,00 |
| | Masculino (n=102) | 3,34 | 3,23 | 3,11 | 3,00 |
| Edad | Hasta 35 (n=21) | 3,11 | 2,78 | 3,00 | 2,33 |
| | 36-45 (n=65) | 3,59 | 3,44 | 3,30 | 3,00 |
| | 46-55 (n=56) | 3,56 | 3,30 | 3,20 | 4,00 |
| | 56-66 (n=21) | 3,27 | 3,18 | 3,09 | . |
| Departamento | Antropología (n=16) | 3,22 | 3,22 | 2,78 | 3,00 |
| | Arquitectura y Urbanismo (n=11) | 3,43 | 3,29 | 3,57 | . |
| | CTI (n=17) | 3,30 | 3,20 | 3,00 | 2,50 |
| | Economía (n=18) | 3,33 | 3,33 | 3,25 | . |
| | Finanzas (n=10) | 3,60 | 3,20 | 3,00 | 2,00 |
| | Gestión (n=31) | 3,57 | 3,21 | 3,43 | 4,00 |
| | Métodos Cuantitativos (n=30) | 3,58 | 3,54 | 3,46 | . |
| | Psicología (n=10) | 3,67 | 2,67 | 3,33 | . |
| | Sociología (n=19) | 3,33 | 3,08 | 2,77 | 4,00 |
| Outros (n=13) | 3,67 | 3,33 | 3,33 | . | |
| Grado académico | Licenciatura (n=8) | 3,60 | 3,40 | 3,40 | . |
| | Máster (n=34) | 3,41 | 3,12 | 3,19 | 2,00 |
| | Doctorado (n=117) | 3,45 | 3,24 | 3,17 | 3,20 |
| | Agregación (n=15) | 3,44 | 3,56 | 3,20 | 4,00 |
| Categoría profesional | Asistente (n=34) | 3,47 | 3,21 | 3,39 | 2,00 |
| | Profesor Auxiliar (n=104) | 3,47 | 3,21 | 3,10 | 3,20 |
| | Profesor Asociado (n=16) | 3,30 | 3,50 | 3,40 | 4,00 |
| | Profesor Catedrático (n=19) | 3,44 | 3,33 | 3,11 | . |
| Antigüedad | 1-5 (n=12) | 3,56 | 3,56 | 3,56 | 4,00 |
| | 6-15 (n=69) | 3,39 | 3,07 | 3,15 | 2,33 |
| | 16-25 (n=67) | 3,49 | 3,37 | 3,19 | 3,67 |
| | 26-40 (n=21) | 3,50 | 3,08 | 2,92 | . |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

Relacionando el *Contacto de los profesores con el bibliotecario* y la *Concordancia con su presencia en los equipos de investigación* verificamos que el 57,0% de los profesores que contactan con el bibliotecario están de acuerdo con su Presencia en los equipos de investigación.

Figura 18 Relación entre el contacto de los profesores con el bibliotecario y concordancia con su presencia en los equipos de investigación (%)



Se verifica que la existencia de contacto en cualquier ámbito implica un porcentaje mayor de concordancia (*Servicio de referencia*, 66,1%; *Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca*, 53,8%; *Desarrollo de las colecciones*, 59,3%; *Búsqueda de recursos electrónicos de información*, 55%; *Otra*, 60%). Los valores registrados en estos cruzamientos son significativos en cuanto a la relación entre el *Servicio de referencia* y la *Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación*⁴³⁴.

⁴³⁴ Servicio de referencia ($\chi^2=3,705$ $p=0,054$; V Cramer=0,148); Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca ($\chi^2=0,065$ $p=0,799$; V Cramer =0,020); Desarrollo de las colecciones ($\chi^2=0,771$ $p=0,380$; V Cramer =0,068); Búsqueda de recursos electrónicos de información ($\chi^2=0,961$ $p=0,327$; V Cramer =0,075); Formación de usuarios ($\chi^2=0,004$ $p=0,953$; V Cramer =0,005); Otra (V Cramer =0,015). En cuanto a la opción *Otra* no ha sido posible calcular el Ji-cuadrado, por no se respectaren sus condiciones de aplicabilidad, pelo que apenas calculamos los coeficientes de asociación.

Cuadro 53 Relación entre los distintos ámbitos de contacto de los profesores con el bibliotecario y concordancia con la presencia del último en los equipos de investigación (% de los que respondieron "Si")

| | | Servicio de referencia | Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca | Desarrollo de las colecciones | Búsqueda de recursos electrónicos de información | Formación de usuarios | Otra |
|---|----|------------------------|---|-------------------------------|--|-----------------------|------|
| | | % | % | % | % | % | % |
| Concordancia con la presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación | Si | 66,1 | 53,8 | 59,0 | 59,3 | 55,0 | 60,0 |
| | No | 33,9 | 46,2 | 41,0 | 40,7 | 45,0 | 40,0 |

En cuanto a los 44,2% que no están de acuerdo con la *Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación* (Figura 17), la mayor incidencia se verifica en los miembros del sexo masculino (53,9%), en el grupo 36-45 años (50%), en el departamento de Métodos Cuantitativos (21,1%) seguido por el de Gestión (19,7%). La menor la presentan los departamentos de Arquitectura y Urbanismo, Sociología y Otros (5,3%). El mayor porcentaje se sitúa en los Doctores (69,7%) y el menor en los Licenciados (3,9%). En consecuencia, por *categoría profesional* y por *antigüedad*, el mayor porcentaje se concentra en los Auxiliares (62,7%) y en la clase 6-15 años (52%) (Cuadro 54).

Cuadro 54 No concordancia con la presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y por antigüedad

| | | n | % |
|-----------------------|--------------------------|-------|-------|
| Resultados Globales | | 76 | 44,2 |
| Sexo | Feminino | 35 | 46,1 |
| | Masculino | 41 | 53,9 |
| | Total | 76 | 100,0 |
| Edad | até 35 | 10 | 13,9 |
| | 36-45 | 36 | 50,0 |
| | 46-55 | 19 | 26,4 |
| | 56-66 | 7 | 9,7 |
| | Total | 72 | 100,0 |
| Departamento | Antropología | 7 | 9,2 |
| | Arquitectura y Urbanismo | 4 | 5,3 |
| | CTI | 6 | 7,9 |
| | Economía | 9 | 11,8 |
| | Finanzas | 4 | 5,3 |
| | Gestión | 15 | 19,7 |
| | Métodos Cuantitativos | 16 | 21,1 |
| | Psicología | 7 | 9,2 |
| | Sociología | 4 | 5,3 |
| | Otros | 4 | 5,3 |
| Total | 76 | 100,0 | |
| Grado académico | Licenciatura | 3 | 3,9 |
| | Máster | 15 | 19,7 |
| | Doctorado | 53 | 69,7 |
| | Agregación | 5 | 6,6 |
| | Total | 76 | 100,0 |
| Categoría profesional | Asistente | 14 | 18,7 |
| | Profesor Auxiliar | 47 | 62,7 |
| | Profesor Asociado | 6 | 8,0 |
| | Profesor Catedrático | 8 | 10,7 |
| | Total | 75 | 100,0 |
| Antigüedad | 1-5 | 3 | 4,0 |
| | 6-15 | 39 | 52,0 |
| | 16-25 | 25 | 33,3 |
| | 26-40 | 8 | 10,7 |
| | Total | 75 | 100,0 |

El argumento presentado que reúne un valor más alto para no estar de acuerdo con la *Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación* (Figura 19) es *Nunca había pensado en esa posibilidad* (49,3%) seguido por *Porque esa no es un*

área adecuada a la intervención del bibliotecario (32,0%) o Porque los equipos de investigación sólo deben integrar investigadores (22,7%).

En la opción *Otra* (14,5%), contemplada por algunos profesores, los motivos han sido: "Porque as equipas de investigação já devem incluir os requisitos necessários", "Embora uma consulta possa ser de ponderar", "Na minha área de investigação não é necessária a figura do bibliotecário", "Não me posso pronunciar, por exemplo, no caso das Ciências Humanas", "Requereria uma suficiente especialização no tema de investigação", "Na minha área (ciências tecnológicas) não me parece relevante", "Os temas são demasiado específicos", "Colaborar sim, integrar não", "Porque o bibliotecário tem de desempenhar funções mais prioritárias", "Todas as opções identificadas na questão 24 (pesquisa de bibliografia de apoio ao projecto, análise e actualização da informação disponível, referência das fontes consultadas) são feitas com maior sucesso se feitas por um investigador da área", "Os investigadores devem pesquisar as fontes de informação que consideram necessárias", "Só faz sentido a integração de um bibliotecário no caso de uma investigação no âmbito das ciências da informação" y "Em projectos tecnológicos não me parece eficiente.

Figura 19 Razones para no estar de acuerdo con la presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación



2.8.3. Presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas

Al contrario de la tendencia verificada en los dos puntos anteriores, cuando analizamos la Figura 15, verificamos que el 55,7% de los profesores afirma no estar de acuerdo. Analizando esta posibilidad (Cuadro 55) percibimos que, como en los ítems anteriores, también en este tema son los miembros del sexo masculino (54,6%), los profesores del grupo 36-45 años (47,3%) y en el departamento de Métodos Cuantitativos (22,7%) donde se concentran los porcentajes más elevados. Por *grado académico*, el porcentaje más alto concentrarse en los Doctores (70,1%) y, en consecuencia, por *categoría profesional*, en los Auxiliares (60,4%). Respecto a la *antigüedad* el mayor porcentaje pertenece a la clase 6-15 años.

Cuadro 55 No concordancia con la presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad

| | | n | % |
|---------------------|--------------------------|----|-------|
| Resultados Globales | | 97 | 55,7 |
| Sexo | Feminino | 44 | 45,4 |
| | Masculino | 53 | 54,6 |
| | Total | 97 | 100,0 |
| Edad | até 35 | 12 | 12,9 |
| | 36-45 | 44 | 47,3 |
| | 46-55 | 28 | 30,1 |
| | 56-66 | 9 | 9,7 |
| | Total | 93 | 100,0 |
| Departamento | Antropología | 7 | 7,2 |
| | Arquitectura y Urbanismo | 8 | 8,2 |
| | CTI | 7 | 7,2 |
| | Economía | 12 | 12,4 |
| | Finanzas | 6 | 6,2 |
| | Gestión | 12 | 12,4 |
| | Métodos Cuantitativos | 22 | 22,7 |
| | Psicología | 7 | 7,2 |
| | Sociología | 6 | 6,2 |
| | Otros | 10 | 10,3 |
| | Total | 97 | 100,0 |
| Grado académico | Licenciatura | 6 | 6,2 |

| | | | |
|-----------------------|----------------------|----|-------|
| | Máster | 15 | 15,5 |
| | Doctorado | 68 | 70,1 |
| | Agregación | 8 | 8,2 |
| | Total | 97 | 100,0 |
| Categoría profesional | Asistente | 17 | 17,7 |
| | Profesor Auxiliar | 58 | 60,4 |
| | Profesor Asociado | 9 | 9,4 |
| | Profesor Catedrático | 12 | 12,5 |
| | Total | 96 | 100,0 |
| Antigüedad | 1-5 | 9 | 9,5 |
| | 6-15 | 40 | 42,1 |
| | 16-25 | 34 | 35,8 |
| | 26-40 | 12 | 12,6 |
| | Total | 95 | 100,0 |

Respecto a las razones apuntadas, las tres que presentan valores más cercanos son *La búsqueda de información necesaria a la elaboración/actualización de los programas es una responsabilidad del profesor* (44,2%), *Nunca había pensado en esa posibilidad* (42,1%) y *No necesito apoyo en la elaboración de bibliografías* (36,8%).

El 8,4% de los profesores que han respondido no estar de acuerdo con la *Presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores* han señalado la opción *Otra*, aduciendo las siguientes causas: *"Penso que a participação do Bibliotecário deve ocorrer ao longo do tempo e não de imediato no lançamento"*, *"As reuniões ficariam ainda mais longas"*, *"Acho que poderá estar a montante e a jusante, ou seja, tentar identificar a compra do que falta e na atualização"*, *"Para além da pesquisa de informação ser obrigação do docente, essa presença do bibliotecário não é exequível quer pelos condicionantes da biblioteca quer pelos dos docentes"*, *"Reuniões com frequência muito diversa e temporalmente localizadas, tantas vezes acontecidas em contextos informais"*, *"Porque a sua contribuição neste aspecto prejudicaria muito as outras funções que são mais urgentes e que os docentes não podem desempenhar"*, *"Só se for para uma disciplina dentro da área científica das ciências da informação"*, *"Acho improvável que um bibliotecário domine todas as áreas de conhecimento leccionadas no ISCTE"* y *"A colaboração não tem de passar necessariamente pela sua presença nas reuniões"*.

Figura 20 Razones para no estar de acuerdo con la presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas



Los argumentos apuntados por el 44,3% de los profesores que están de acuerdo se dirigen a *En la planificación de actividades conjuntas que impliquen al profesor y al bibliotecario* (40,6%), con una media de 3,36, y también *En la búsqueda de información necesaria en la elaboración/actualización de los programas* (38,3%), con una media de 3,15.

Cuadro 56 Presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas (% en línea y media)

| | Nada importante | | Poco importante | | Importante | | Muy importante | | Total | |
|---|-----------------|------|-----------------|------|------------|------|----------------|------|-------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | % | Media |
| En la búsqueda de información necesaria en la elaboración/actualización de los programas | 3 | 5,0 | 8 | 13,3 | 26 | 43,3 | 23 | 38,3 | 100,0 | 3,15 |
| En el apoyo en la elaboración de bibliografías | 2 | 3,0 | 13 | 19,7 | 29 | 43,9 | 22 | 33,3 | 100,0 | 3,08 |
| En la planificación de actividades conjuntas que impliquen al profesor y al bibliotecario | 0 | 0,0 | 3 | 4,3 | 38 | 55,1 | 28 | 40,6 | 100,0 | 3,36 |
| Otra | 1 | 25,0 | 0 | 0,0 | 2 | 50,0 | 1 | 25,0 | 100,0 | 2,75 |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

Analizando estos resultados por variables de caracterización (Cuadro 57) verificamos que la opción *En la búsqueda de información necesaria en la*

elaboración/actualización de los programas es más valorada, como media, por los miembros del sexo femenino (3,17), por el grupo 56-66 años de edad (3,44), por el departamento de Sociología (3,67), licenciados (3,50), Catedráticos (3,50) y los que llevan en la organización menos tiempo (3,67). Las medias más bajas pertenecen al sexo masculino (3,14), a los más jóvenes (2,80), al departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información (2,25), con Máster (2,93), Asistentes (2,93) y con 6-15 años de antigüedad (2,95).

En cuanto al *Apoyo en la elaboración de bibliografías* recibe las medias más altas de concordancia de los profesores del sexo masculino (3,12), de los de más edad (3,50), del departamento de Finanzas (3,50), Licenciados (3,50), Catedráticos (3,50) y más antiguos en la organización (3,50). Los valores medios más bajos son atribuidos por las mujeres (3,00), por el grupo de hasta 35 años (2,00), por el departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información (2,57), con Máster (2,67), Asistentes ((2,54) y del grupo 6-15 años de antigüedad (2,86).

En cuanto a la opción *En la planificación de actividades conjuntas que impliquen al profesor y al bibliotecario* son las mujeres quienes la destacan (3,40), el grupo 36-45 años de edad (3,47), el departamento de Métodos Cuantitativos (3,67), los Licenciados (3,50), Catedráticos (3,47) y más antiguos en la Universidad (3,63). Las más bajas pertenecen a los hombres (3,34), al grupo hasta 35 años de edad (3,00), al departamento de Psicología y Otros (ambos con 2,67), con Máster (3,20), a los Asistentes y a los Asociados (ambos con 3,29) y con 6-15 años de antigüedad (3,20)⁴³⁵.

La opción *Otra* reúne las posibilidades siguientes: "Na avaliação da articulação entre exigências dirigidas pelos docentes aos estudantes e às ferramentas que são fornecidas aos estudantes pela Biblioteca", "Para interação pessoal que permita

⁴³⁵ *En la búsqueda de información necesaria en la elaboración/actualización de los programas:* Sexo (T=0,172; p=0,864) (eta=0,023); Edad (F=0,630; p=0,599) (eta=0,191); Departamento (F=0,932; p=0,506) (eta=0,379); Grado académico (F=0,630; p=0,599) (eta=0,182); Categoría profesional (F=1,063; p=0,372) (eta=0,234); Antigüedad (F=1,894; p=0,142) (eta=0,311). *En el apoyo en la elaboración de bibliografías:* Sexo (T=-0,572; p=0,570) (eta=0,071); Edad (F=3,307; p=0,027) (eta=0,391); Departamento (F=0,824; p=0,597) (eta=0,342); Grado académico (F=2,320; p=0,084) (eta=0,320); Categoría profesional (F=3,029; p=0,036) (eta=0,360); Antigüedad (F=2,039; p=0,118) (eta=0,306). *En la planificación de actividades conjuntas que impliquen al profesor y al bibliotecario:* Sexo (T=0,413; p=0,681) (eta=0,050); Edad (F=0,975; p=0,411) (eta=0,221); Departamento (F=1,543; p=0,154) (eta=0,437); Grado académico (F=0,503; p=0,681) (eta=0,152); Categoría profesional (F=0,154; p=0,927) (eta=0,085); Antigüedad (F=1,253; p=0,298) (eta=0,241). *Otra:* Edad (F=1,800; p=0,312) (eta=0,688); Departamento (F=4,250; p=0,324) (eta=0,946); Grado académico (F=0,688; p=0,649) (eta=0,761); Categoría profesional (F=0,688; p=0,649) (eta=0,761); Antigüedad (F=0,688; p=0,649) (eta=0,761).

clarificar os conteúdos de áreas científicas distantes das Humanidades”, “Na identificação das referências necessárias para que estas estejam disponíveis no momento e quantidade necessárias” y “Apoio nas referências bibliográficas, normas de elaboração de trabalhos científicos”.

Respecto a las diferencias, los valores medios de importancia se mantienen altos en todas las opciones (mínimo=2,25, máximo=3,67, en una escala de 1 a 4) con excepción de la opción *Otra* en que el valor mínimo es 1 y el máximo es 4.

Es en la opción *En el apoyo en la elaboración de las bibliografías* donde se constatan algunas diferencias estadísticamente significativas: *edad*, *grado académico* y *categoría profesional*: son los de más edad, Licenciados y Asistentes los que más importancia atribuyen a esta opción.

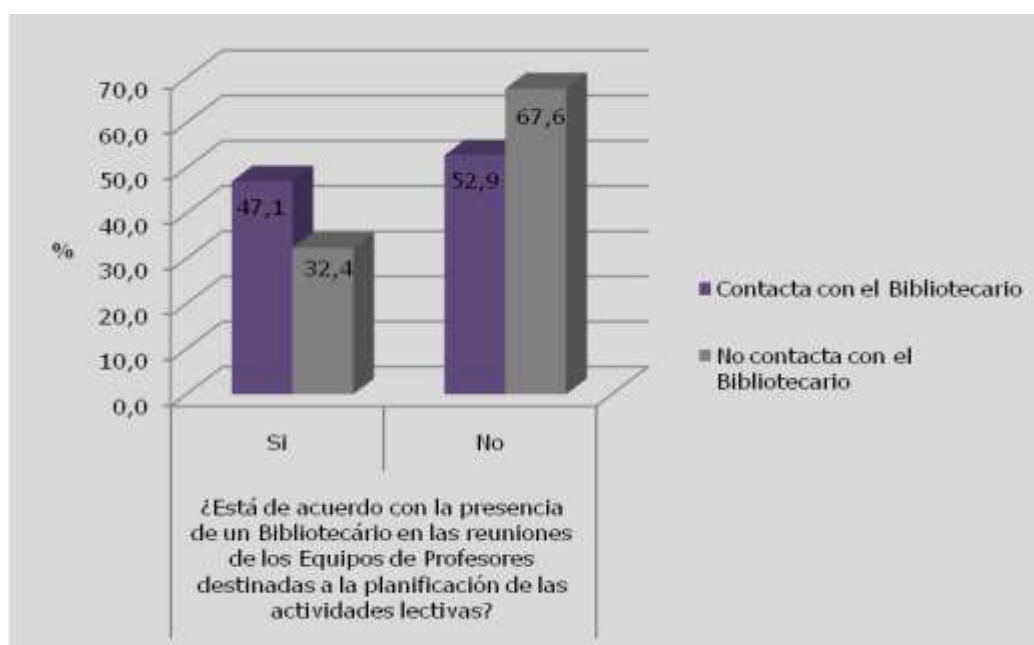
Cuadro 57 Presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (medias)

| | | En la búsqueda de información necesaria en la elaboración/actualización de los programas | En el apoyo en la elaboración de bibliografías | En la planificación de actividades conjuntas que impliquen al profesor y al bibliotecario | Otra |
|-----------------------|---------------------------------|--|--|---|------|
| Sexo | Femenino (n=73) | 3,17 | 3,00 | 3,40 | 2,50 |
| | Masculino (n=102) | 3,14 | 3,12 | 3,34 | 3,00 |
| Edad | Hasta 35 (n=21) | 2,80 | 2,00 | 3,00 | 2,00 |
| | 36-45 (n=65) | 3,20 | 3,00 | 3,47 | . |
| | 46-55 (n=56) | 3,12 | 3,04 | 3,37 | 3,50 |
| | 56-66 (n=21) | 3,44 | 3,50 | 3,40 | . |
| Departamento | Antropología (n=16) | 2,86 | 3,11 | 3,33 | . |
| | Arquitectura y Urbanismo (n=11) | 3,33 | 3,33 | 3,33 | . |
| | CTI (n=17) | 2,25 | 2,57 | 3,29 | 3,00 |
| | Economía (n=18) | 3,00 | 2,60 | 3,40 | . |
| | Finanzas (n=10) | 3,67 | 3,50 | 3,50 | . |
| | Gestión (n=31) | 3,23 | 3,13 | 3,35 | 1,00 |
| | Métodos Cuantitativos (n=30) | 3,50 | 3,17 | 3,67 | . |
| | Psicología (n=10) | 3,33 | 2,67 | 2,67 | . |
| | Sociología (n=19) | 3,25 | 3,31 | 3,58 | 3,50 |
| Otros (n=13) | 3,00 | 3,33 | 2,67 | . | |
| Grado académico | Licenciatura (n=8) | 3,50 | 3,50 | 3,50 | . |
| | Máster (n=34) | 2,93 | 2,67 | 3,20 | 2,00 |
| | Doctorado (n=117) | 3,24 | 3,24 | 3,40 | 4,00 |
| | Agregación (n=15) | 3,00 | 2,86 | 3,33 | 3,00 |
| Categoría profesional | Asistente (n=34) | 2,93 | 2,54 | 3,29 | 2,00 |
| | Profesor Auxiliar (n=104) | 3,24 | 3,21 | 3,38 | 4,00 |
| | Profesor Asociado (n=16) | 2,80 | 3,00 | 3,29 | 3,00 |
| | Profesor Catedrático (n=19) | 3,50 | 3,50 | 3,43 | . |
| Antigüedad | 1-5 (n=12) | 3,67 | 3,50 | 3,50 | 4,00 |
| | 6-15 (n=69) | 2,95 | 2,86 | 3,20 | 2,00 |
| | 16-25 (n=67) | 3,12 | 3,06 | 3,33 | 3,00 |
| | 26-40 (n=21) | 3,63 | 3,56 | 3,63 | . |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

Relacionando el *Contacto de los profesores con el bibliotecario* y la *Concordancia con su presencia en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas* verificamos que el 47,1% de los profesores que contactan con el bibliotecario está de acuerdo con su presencia. Esta es la única dimensión en que la existencia de contacto no se traduce en un porcentaje más alto de concordancia. De los profesores que no contactan, sólo el 32% están de acuerdo.

Figura 21 Relación entre el contacto de los profesores con el bibliotecario y concordancia con la presencia del último en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas (%)



Relacionando los distintos ámbitos de contacto de los profesores con el bibliotecario y la *Concordancia con su presencia en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas* percibimos que, la existencia de contacto en dos ámbitos (*Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca y Desarrollo de las colecciones*) determina porcentajes mayores de concordancia (con un 60% y 50,6% respectivamente)⁴³⁶.

⁴³⁶ Desarrollo de las colecciones ($\chi^2=2,793$ $p=0,095$; V Cramer =0,127); Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca ($\chi^2=5,285$ $p=0,022$; V Cramer =0,175).

Cuando el contacto se produce en el ámbito del *Servicio de referencia* y de la *Formación de usuarios* los porcentajes de concordancia y de no concordancia se igualan (50%) (Cuadro 58)⁴³⁷.

A las opciones *Búsqueda de recursos electrónicos* y *Otra* corresponden porcentajes más elevados de no concordancia⁴³⁸.

Cuadro 58 Relación entre los distintos ámbitos de contacto de los profesores con el bibliotecario y concordancia con su presencia en los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas (% de los que respondieron "Si")

| | | Servicio de referencia | Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca | Desarrollo de las colecciones | Búsqueda de recursos electrónicos de información | Formación de usuarios | Otra |
|--|----|------------------------|---|-------------------------------|--|-----------------------|------|
| | | % | % | % | % | % | % |
| Concordancia con la presencia de un bibliotecario en los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas | Si | 50,0 | 60,0 | 50,6 | 46,0 | 50,0 | 33,3 |
| | No | 50,0 | 40,0 | 49,4 | 54,0 | 50,0 | 66,7 |

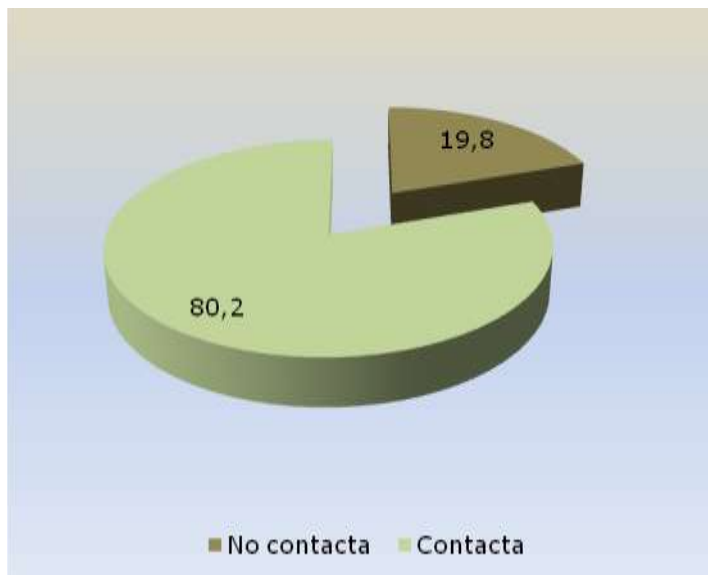
2.9. Interacción Bibliotecarios-Profesores

Del análisis de la Figura 22 verificamos que sólo el 19,8% señalan no contactar con el Bibliotecario.

⁴³⁷ *Servicio de referencia* ($\chi^2=1,199$ $p=0,273$; V Cramer=0,084); *Formación de usuarios* ($\chi^2=0,310$ $p=0,578$; V Cramer =0,042).

⁴³⁸ *Búsqueda de recursos electrónicos de información* ($\chi^2=0,229$ $p=0,632$; V Cramer =0,036); *Otra* (V Cramer =0,042). En cuanto a la opción *Otra* no ha sido posible calcular el Ji-cuadrado, por no se respetaren sus condiciones de aplicabilidad, por lo que apenas calculamos los coeficientes de asociación.

Figura 22 Interacción Bibliotecarios-Profesores (%)



Relacionando el *Contacto (o no)* de los profesores con el bibliotecario y la Periodicidad de frecuencia local y virtual de la biblioteca, percibimos que, en cuanto al *Servicio de referencia*, a los *Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca*, a la *Formación de usuarios*, a *No contacto con el Bibliotecario* y *Otra*, el porcentaje de profesores que no señaló estas opciones es superior en las tres periodicidades al porcentaje de los que las señalaron. Los valores obtenidos en estos cruzamientos son significativos en cuanto a la relación entre la variable frecuencia local y los *Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca*, entre la frecuencia local y la *Formación de usuarios* y entre la frecuencia local y *No contacto con el Bibliotecario*. En la frecuencia virtual las relaciones significativas son con *Formación de usuarios* y con *No contacto con el Bibliotecario*⁴³⁹.

Respecto al *Desarrollo de las colecciones* son los profesores que con más periodicidad frecuentan, local y virtualmente, la biblioteca los que señalaron esta

⁴³⁹ Frecuencia local: *Servicio de referencia* ($\chi^2=1,103$ p=0,576; eta=0,083); *Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca* ($\chi^2=6,495$ p=0,039; eta=0,201); *Formación de usuarios* ($\chi^2=6,297$ p=0,043; eta=0,198); *No contacto con el Bibliotecario* ($\chi^2=9,752$ p=0,008; eta=0,247); *Otra* (eta=0,077). Frecuencia virtual: *Servicio de referencia* ($\chi^2=1,787$ p=0,409; eta=0,108); *Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca* ($\chi^2=3,332$ p=0,189; eta=0,147); *Formación de usuarios* ($\chi^2=5,834$ p=0,054; eta=0,195); *No contacto con el Bibliotecario* ($\chi^2=9,457$ p=0,009; eta=0,248); *Otra* (eta=0,039).

opción. Verificamos, así, la existencia de relaciones significativas entre esta variable y las distintas frecuencias⁴⁴⁰.

Situación semejante la encontramos en la opción *Búsqueda de recursos electrónicos de información* donde también constatamos la existencia de relaciones significativas entre las variables de frecuencia local y virtual y el contacto con el bibliotecario en el ámbito de esta opción⁴⁴¹.

⁴⁴⁰ Frecuencia local ($\chi^2=6,371$ $p=0,041$; $\eta^2=0,200$); Frecuencia virtual ($\chi^2=12,479$ $p=0,002$; $\eta^2=0,285$).

⁴⁴¹ *Frecuencia local* ($\chi^2=5,305$ $p=0,070$; $\eta^2=0,182$); *Frecuencia virtual* ($\chi^2=13,967$ $p=0,001$; $\eta^2=0,301$). En la opción Otra no ha sido posible calcular el Ji-cuadrado por no respetar sus condiciones de aplicabilidad, por lo que hemos calculado apenas el coeficiente de asociación.

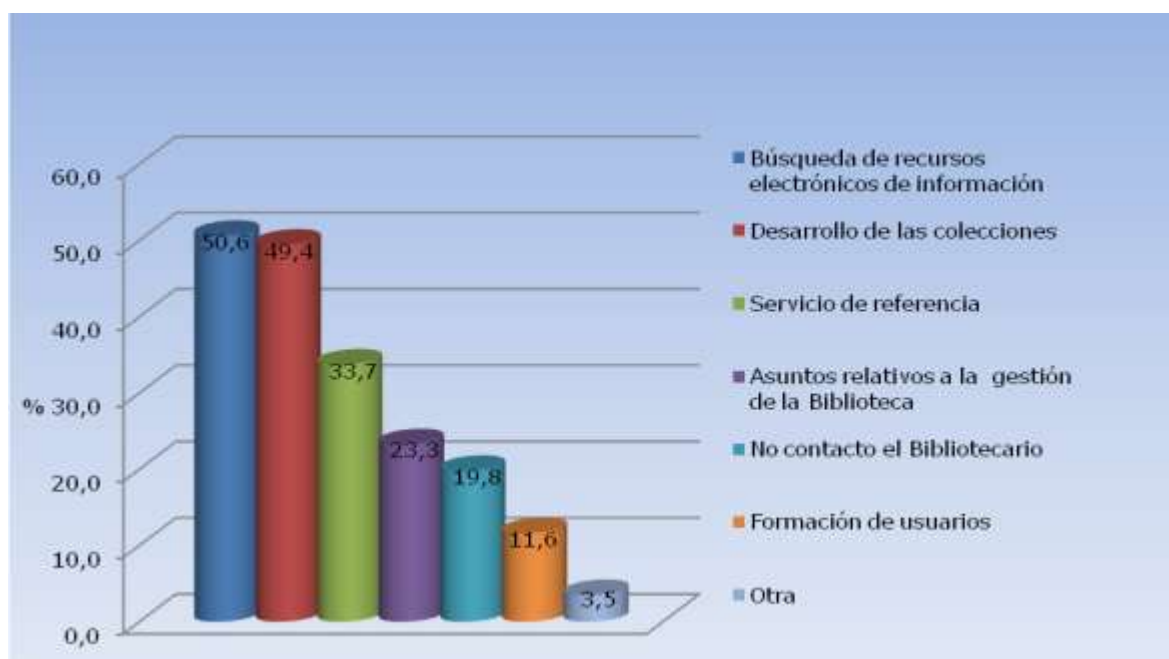
Cuadro 59 Relación entre el contacto de los profesores con el bibliotecario y la frecuencia (local y virtual) de la biblioteca por los profesores (% en línea)

| | | Servicio de referencia | | Asuntos relativos a la gestión de la Biblioteca | | Desarrollo de las colecciones | | Búsqueda de recursos electrónicos de información | | Formación de usuarios | | Otra | |
|--------------------|--------------------------|------------------------|------|---|------|-------------------------------|------|--|------|-----------------------|------|------|------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | Si | No | Si | No | Si | No |
| | | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Frecuencia local | Menos de 1 vez por mes | 32,0 | 68,0 | 14,7 | 85,3 | 41,3 | 58,7 | 42,7 | 57,3 | 8,0 | 92,0 | 2,7 | 97,3 |
| | 1 a 2 veces al mes | 40,0 | 60,0 | 30,9 | 69,1 | 60,0 | 40,0 | 54,5 | 45,5 | 7,3 | 92,7 | 3,6 | 96,4 |
| | 1 o más veces por semana | 40,0 | 60,0 | 33,3 | 66,7 | 63,3 | 36,7 | 66,7 | 33,3 | 23,3 | 76,7 | 6,7 | 93,3 |
| Frecuencia virtual | Menos de 1 vez por mes | 35,7 | 64,3 | 21,4 | 78,6 | 42,9 | 57,1 | 31,0 | 69,0 | 4,8 | 95,2 | 2,4 | 97,6 |
| | 1 a 2 veces al mes | 27,1 | 72,9 | 18,8 | 81,3 | 64,6 | 35,4 | 45,8 | 54,2 | 10,4 | 89,6 | 4,2 | 95,8 |
| | 1 o más veces por semana | 39,1 | 60,9 | 32,8 | 67,2 | 67,2 | 32,8 | 67,2 | 32,8 | 20,3 | 79,7 | 3,1 | 96,9 |

2.9.1 Ámbitos de la interacción Bibliotecarios-Profesores

La principal causa del contacto entre los Profesores y Bibliotecarios es *Búsqueda de recursos electrónicos de información* (50,6%), seguida por *Desarrollo de las colecciones* (49,4%).

Figura 23 Contacto con el bibliotecario (sólo los que seleccionaran cada una de las opciones)



La opción *Servicio de referencia* es más destacada por los profesores del sexo femenino (38,4%), por los de más edad (56-66 años), por el grupo Otros (53,8%), profesores con Agregación (42,9%), Asociados (57,1%) y con *antigüedad* entre 1-5 años (50%). En esta opción no se han registrado diferencias significativas (Cuadro 60)⁴⁴².

El tema *Asuntos relativos a la gestión de la biblioteca* es más valorado por los profesores del sexo masculino (29,3%), por los de mayor edad (56-66 años), por el departamento de Sociología (47,4%), profesores con Agregación (28,6%),

⁴⁴² Sexo ($\chi^2=1,219$ p=0,270; V Cramer=0,084); Edad ($\chi^2=1,246$ p=0,742; eta=0,088); Departamento ($\chi^2=5,139$ p=0,822; V Cramer=0,173); Grado académico (eta=0,085); Categoría profesional ($\chi^2=3,804$ p=0,283; eta=0,150); Antigüedad ($\chi^2=2,699$ p=0,440; eta=0,128). En las situaciones en que no ha sido posible calcular el Ji-cuadrado, pues no son respetados sus condiciones de aplicabilidad, fueron apenas calculados los coeficientes de asociación/correlación en esta dimensión así como en las otras opciones en seguida referidas.

Asociados (28,6%) y más antiguos en la organización (26-40 años). En esta opción verificamos la existencia de diferencias significativas relativas al sexo (Cuadro 60)⁴⁴³.

El *Desarrollo de las colecciones* es destacado por los profesores del sexo femenino (52,1%), por el grupo de edad 46-55 años (61,1%), por el departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información (68,8%), Doctores (57,4%), Asociados (64,3%) y con 26-40 años de *antigüedad* (61,9%). En esta opción registramos diferencias significativas en los distintos grupos de la *categoría profesional* (Cuadro 60)⁴⁴⁴.

La *Búsqueda de recursos electrónicos de información* es más valorada por el sexo femenino (53,4%), por el grupo 46-55 años (66,7%), por el departamento de Gestión (67,7%), Doctores (53%), Asociados (78,6%) y con 16-25 años de antigüedad. En la *Búsqueda de recursos electrónicos de información* es en la edad donde se registran diferencias significativas entre los grupos (Cuadro 60)⁴⁴⁵.

La *Formación de usuarios* es destacada por el sexo femenino (16,4%), por el grupo 46-55 años (20,4%), por el departamento de Gestión (25,8%), por los Doctores (13,9%), Asociados (21,4%) y con 1-5 años de antigüedad (16,7%). En esta opción, a semejanza de lo que verificamos en los *Asuntos relativos a la gestión de la biblioteca*, es también entre hombres y mujeres donde se registran diferencias significativas (Cuadro 60)⁴⁴⁶.

La opción *No contacto con el bibliotecario* es más contemplada por los miembros del sexo masculino (22,2%), por el grupo hasta 35 años de edad (38,1%), por el departamento de Métodos Cuantitativos (35,7%), Licenciados (25%), Catedráticos (26,3%) y del grupo 1-5 años de antigüedad (25%). En esta opción, así como en la siguiente, no se verifican diferencias significativas en ninguno de los cruzamientos analizados (Cuadro 60)⁴⁴⁷.

⁴⁴³ Sexo ($\chi^2=4,763$ p=0,029; V Cramer=0,166); Edad (eta=0,106); Departamento (V Cramer=0,319); Grado académico (eta=0,138); Categoría profesional (eta=0,112); Antigüedad (eta=0,118).

⁴⁴⁴ Sexo ($\chi^2=0,353$ p=0,553; V Cramer=0,045); Edad ($\chi^2=6,190$ p=0,103; eta=0,197); Departamento ($\chi^2=8,608$ p=0,474; V Cramer=0,224); Grado académico (eta=0,265); Categoría profesional ($\chi^2=9,309$ p=0,025; eta=0,234); Antigüedad ($\chi^2=2,598$ p=0,458; eta=0,125).

⁴⁴⁵ Sexo ($\chi^2=0,410$ p=0,522; V Cramer=0,049); Edad ($\chi^2=11,967$ p=0,007; eta=0,273); Departamento ($\chi^2=10,813$ p=0,289; V Cramer=0,251); Grado académico (eta=0,152); Categoría profesional ($\chi^2=5,670$ p=0,129; eta=0,183); Antigüedad ($\chi^2=4,742$ p=0,192; eta=0,169).

⁴⁴⁶ Sexo ($\chi^2=2,856$ p=0,091; V Cramer=0,129); Edad (eta=0,268); Departamento (V Cramer=0,303); Grado académico (eta=0,128); Categoría profesional (eta=0,157); Antigüedad (eta=0,073).

⁴⁴⁷ *No contacto con el bibliotecario*: Sexo ($\chi^2=0,886$ p=0,346; V Cramer=0,072); Edad (eta=0,182); Departamento (V Cramer=0,216); Grado académico (eta=0,065); Categoría profesional

La opción *Otra* es destacada por el sexo masculino (4,0%), por el grupo 46-55 años de edad (5,6%), por el departamento de Antropología (12,5%), profesores Agregados (7,1%), Asociados (7,1%) y con 16-25 años de antigüedad (7,7%) (Cuadro 60). En esta opción se integran las causas siguientes: "*Actividades de difusão*", "*Essencialmente para entregar obras a incorporar na Biblioteca*", "*Dinamização de actividades de extensão*", "*Conversas informais sobre a vida da Escola*" y "*Iniciativas como o Livro do Mês*".

(eta=0,107); Antigüedad (eta=0,107). *Otra*: Sexo (V Cramer=0,035); Edad (eta=0,123); Departamento (V Cramer=0,249); Grado académico (eta=0,116); Categoría profesional (eta=0,108); Antigüedad (eta=0,193).

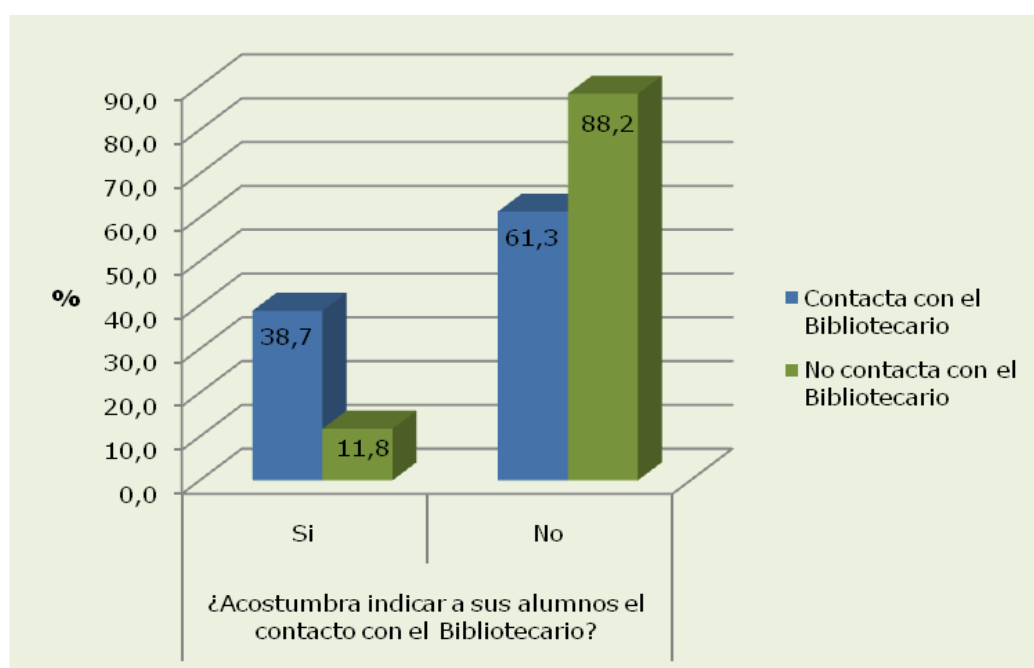
Cuadro 60 Contacto con el bibliotecario por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (sólo los que seleccionaran cada una de las opciones; % en línea)

| | | Servicio de referencia | | Asuntos relativos a la gestión de la biblioteca | | Desarrollo de las colecciones | | Búsqueda de recursos electrónicos de información | | Formación de usuarios | | No contacto con el bibliotecario | | Otra | |
|-----------------------|--------------------------|------------------------|------|---|------|-------------------------------|------|--|------|-----------------------|------|----------------------------------|------|------|------|
| | | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Sexo | Femenino | 28 | 38,4 | 11 | 15,1 | 38 | 52,1 | 39 | 53,4 | 12 | 16,4 | 12 | 16,4 | 2 | 2,7 |
| | Masculino | 30 | 30,3 | 29 | 29,3 | 47 | 47,5 | 48 | 48,5 | 8 | 8,1 | 22 | 22,2 | 4 | 4,0 |
| Edad | Hasta 35 | 5 | 23,8 | 3 | 14,3 | 7 | 33,3 | 5 | 23,8 | 0 | 0,0 | 8 | 38,1 | 0 | 0,0 |
| | 36-45 | 20 | 31,3 | 13 | 20,3 | 32 | 50,0 | 30 | 46,9 | 5 | 7,8 | 12 | 18,8 | 2 | 3,1 |
| | 46-55 | 19 | 35,2 | 14 | 25,9 | 33 | 61,1 | 36 | 66,7 | 11 | 20,4 | 8 | 14,8 | 3 | 5,6 |
| | 56-66 | 8 | 38,1 | 6 | 28,6 | 8 | 38,1 | 11 | 52,4 | 0 | 0,0 | 4 | 19,0 | 0 | 0,0 |
| Departamento | Antropología | 7 | 43,8 | 5 | 31,3 | 11 | 68,8 | 9 | 56,3 | 3 | 18,8 | 2 | 12,5 | 2 | 12,5 |
| | Arquitectura y Urbanismo | 4 | 36,4 | 2 | 18,2 | 5 | 45,5 | 5 | 45,5 | 0 | 0,0 | 2 | 18,2 | 0 | 0,0 |
| | CTI | 5 | 31,3 | 5 | 31,3 | 11 | 68,8 | 5 | 31,3 | 0 | 0,0 | 3 | 18,8 | 0 | 0,0 |
| | Economía | 5 | 27,8 | 3 | 16,7 | 8 | 44,4 | 11 | 61,1 | 0 | 0,0 | 5 | 27,8 | 0 | 0,0 |
| | Finanzas | 3 | 30,0 | 4 | 40,0 | 4 | 40,0 | 5 | 50,0 | 0 | 0,0 | 2 | 20,0 | 0 | 0,0 |
| | Gestión | 11 | 35,5 | 4 | 12,9 | 12 | 38,7 | 21 | 67,7 | 8 | 25,8 | 5 | 16,1 | 1 | 3,2 |
| | Métodos Cuantitativos | 7 | 25,0 | 2 | 7,1 | 11 | 39,3 | 10 | 35,7 | 2 | 7,1 | 10 | 35,7 | 0 | 0,0 |
| | Psicología | 4 | 40,0 | 4 | 40,0 | 5 | 50,0 | 5 | 50,0 | 2 | 20,0 | 1 | 10,0 | 0 | 0,0 |
| | Sociología | 5 | 26,3 | 9 | 47,4 | 11 | 57,9 | 8 | 42,1 | 3 | 15,8 | 3 | 15,8 | 2 | 10,5 |
| Otros | 7 | 53,8 | 2 | 15,4 | 7 | 53,8 | 8 | 61,5 | 2 | 15,4 | 1 | 7,7 | 1 | 7,7 | |
| Grado académico | Licenciatura | 2 | 25,0 | 2 | 25,0 | 2 | 25,0 | 3 | 37,5 | 0 | 0,0 | 2 | 25,0 | 0 | 0,0 |
| | Máster | 13 | 38,2 | 4 | 11,8 | 9 | 26,5 | 13 | 38,2 | 2 | 5,9 | 8 | 23,5 | 0 | 0,0 |
| | Doctorado | 37 | 32,2 | 30 | 26,1 | 66 | 57,4 | 61 | 53,0 | 16 | 13,9 | 22 | 19,1 | 5 | 4,3 |
| | Agregación | 6 | 42,9 | 4 | 28,6 | 7 | 50,0 | 9 | 64,3 | 2 | 14,3 | 2 | 14,3 | 1 | 7,1 |
| | Asistente | 12 | 35,3 | 5 | 14,7 | 10 | 29,4 | 14 | 41,2 | 1 | 2,9 | 7 | 20,6 | 0 | ,0 |
| Categoría profesional | Profesor Auxiliar | 32 | 31,1 | 27 | 26,2 | 57 | 55,3 | 52 | 50,5 | 14 | 13,6 | 21 | 20,4 | 4 | 3,9 |
| | Profesor Asociado | 8 | 57,1 | 4 | 28,6 | 9 | 64,3 | 11 | 78,6 | 3 | 21,4 | 1 | 7,1 | 1 | 7,1 |
| | Profesor Catedrático | 6 | 31,6 | 4 | 21,1 | 7 | 36,8 | 9 | 47,4 | 2 | 10,5 | 5 | 26,3 | 1 | 5,3 |
| Antigüedad | 1-5 | 6 | 50,0 | 2 | 16,7 | 4 | 33,3 | 6 | 50,0 | 2 | 16,7 | 3 | 25,0 | 0 | 0,0 |
| | 6-15 | 19 | 27,9 | 16 | 23,5 | 33 | 48,5 | 28 | 41,2 | 6 | 8,8 | 15 | 22,1 | 0 | 0,0 |
| | 16-25 | 23 | 35,4 | 12 | 18,5 | 33 | 50,8 | 39 | 60,0 | 8 | 12,3 | 12 | 18,5 | 5 | 7,7 |
| | 26-40 | 8 | 38,1 | 7 | 33,3 | 13 | 61,9 | 11 | 52,4 | 2 | 9,5 | 2 | 9,5 | 1 | 4,8 |

Resultados Globales n=138; 80,2%

Relacionando la *Existencia de contacto entre los profesores y los bibliotecarios* con la *Sugerencia a los estudiantes para contactar con el bibliotecario* verificamos que existe una relación significativa puesto que el 38,7% de los profesores que contactan con el bibliotecario se lo sugieren a sus estudiantes ($\chi^2=8,884$; $p=0,003$). Sin embargo, el 61,3% de los que contactan el bibliotecario afirman no sugerir el contacto con el bibliotecario a sus alumnos, en cuanto sólo el 11,8% de los que no contactan hacen la sugerencia a sus estudiantes (Figura 24).

Figura 24 Relación entre el contacto de los profesores con el bibliotecario y la sugerencia a sus alumnos para contactar el bibliotecario (%)

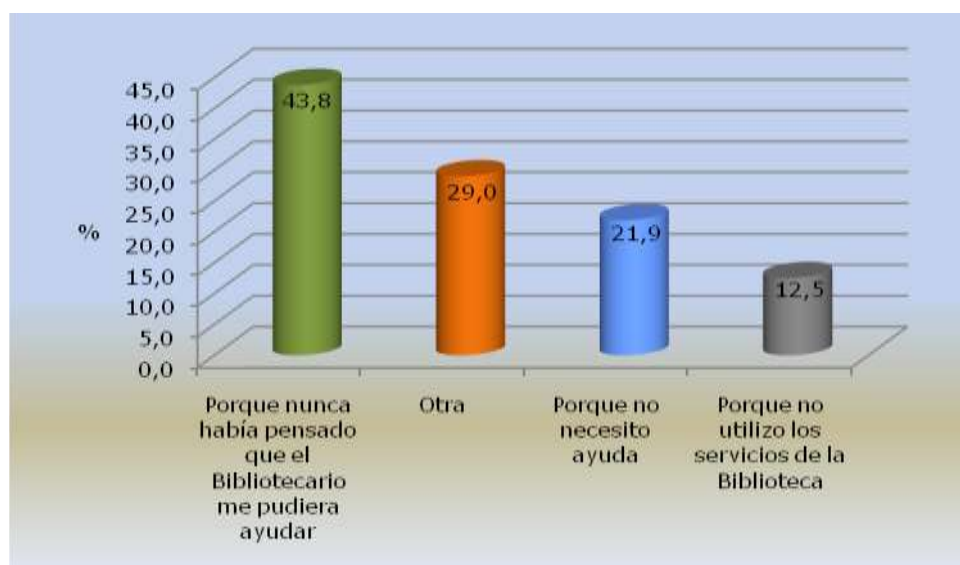


($\chi^2=8,884$; $p=0,003$ / V Cramer=0,228)

2.9.2 Interacción Bibliotecarios-Profesores: razones para su inexistencia

En la Figura 25 se constata que, de los profesores que afirman no contactar con el bibliotecario (19,8%), el 43,8% no lo hacen *Porque nunca había pensado que el bibliotecario me pudiera ayudar* y el 29% han seleccionado la opción *Otra*. El 21,9% no lo hacen *Porque no necesito ayuda* y el 12,5% *Porque no utilizo los servicios de la biblioteca*.

Figura 25 Razones por las cuales los profesores no contactan con el bibliotecario (% en línea)



Resultados Globales: n=34; 19,8%

2.10. *Impacto que los bibliotecarios deben tener en las actividades de formación de los estudiantes, en la prestación de servicios de información y en la gestión y desarrollo de las colecciones*

En lo que concierne a este apartado (Cuadro 61) la media más alta corresponde a la *Localización de recursos de información* (3,51), seguida por la *Utilización de los recursos de información* (3,40) y por *Otra* (3,33).

En cuanto al impacto que los bibliotecarios deben tener en la prestación de los *Servicios de información*, se destaca la opción *Obtención de documentos existentes en otras unidades documentales* (3,65), seguido por *Localización de los recursos de información* (3,53) e *Identificación de los recursos de información* (3,48).

Analizados los resultados relativos al impacto que los bibliotecarios deben tener en la *Gestión y desarrollo de las colecciones* los profesores eligen la opción *Otra* (4,00), seguida por *Suministro de información sobre nuevos recursos* (3,52) y por *Adecuación y actualización de las colecciones* (3,50). Es importante destacar que es en las actividades de *Formación de los estudiantes* donde los profesores consideran que los bibliotecarios deben tener menor impacto. En esta dimensión valoran más la *Localización de recursos de información* (3,51) y menos la *Elaboración de referencias bibliográficas* (2,89). Sin embargo, los valores medios obtenidos nos permiten afirmar que, para los profesores, los bibliotecarios deben

Maria João Amante

Las bibliotecas universitarias en la Sociedad del Conocimiento. Retos y dinámicas de colaboración bibliotecario-profesor: un estudio de caso

tener un impacto relevante en los tres dominios (en una escala de importancia de 1 a 4, los valores atribuidos están entre 2,81 y 3,65).

Cuadro 61 Impacto que los bibliotecarios deben tener en las actividades de formación de los estudiantes, prestación de servicios de información y gestión y desarrollo de las colecciones (% en línea y media)

| | Nada importante | | Poco importante | | Importante | | Muy importante | | Total | Media |
|---|-----------------|-----|-----------------|------|------------|------|----------------|-------|-------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | % | |
| Formación de los estudiantes | | | | | | | | | | |
| Localización de recursos de información | 3 | 1,7 | 6 | 3,5 | 63 | 36,4 | 101 | 58,4 | 100,0 | 3,51 |
| Uso de los recursos de información | 3 | 1,7 | 10 | 5,7 | 76 | 43,7 | 85 | 48,9 | 100,0 | 3,40 |
| Evaluación de los recursos de información | 2 | 1,2 | 33 | 19,8 | 81 | 48,5 | 51 | 30,5 | 100,0 | 3,08 |
| Elaboración de referencias bibliográficas | 15 | 8,9 | 34 | 20,1 | 74 | 43,8 | 46 | 27,2 | 100,0 | 2,89 |
| Otra | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 66,7 | 1 | 33,3 | 100,0 | 3,33 |
| Servicios de información | | | | | | | | | | |
| Identificación de recursos de información | 0 | 0,0 | 6 | 3,5 | 77 | 44,8 | 89 | 51,7 | 100,0 | 3,48 |
| Localización de recursos de información | 1 | 0,6 | 8 | 4,6 | 63 | 36,2 | 102 | 58,6 | 100,0 | 3,53 |
| Obtención de documentos existentes en otras unidades documentales | 1 | 0,6 | 3 | 1,7 | 52 | 29,9 | 118 | 67,8 | 100,0 | 3,65 |
| Búsqueda en Bases de Datos | 3 | 1,8 | 19 | 11,1 | 70 | 40,9 | 79 | 46,2 | 100,0 | 3,32 |
| Elaboración de bibliografías, guías temáticas y otros materiales de apoyo a la docencia | 12 | 7,1 | 46 | 27,1 | 74 | 43,5 | 38 | 22,4 | 100,0 | 2,81 |
| Gestión y desarrollo de las colecciones | | | | | | | | | | |
| Suministro de información sobre nuevos recursos de información | 0 | 0,0 | 6 | 3,5 | 69 | 40,6 | 95 | 55,9 | 100,0 | 3,52 |
| Definición de políticas para la selección de documentos a adquirir | 3 | 1,8 | 30 | 18,0 | 74 | 44,3 | 60 | 35,9 | 100,0 | 3,14 |
| Definición de políticas de colaboración con otras unidades documentales | 2 | 1,2 | 10 | 5,9 | 72 | 42,6 | 85 | 50,3 | 100,0 | 3,42 |
| Adecuación y actualización de las colecciones | 0 | 0,0 | 9 | 5,4 | 66 | 39,3 | 93 | 55,4 | 100,0 | 3,50 |
| Otra | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 3 | 100,0 | 100,0 | 4,00 |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

Todas las dimensiones reciben los valores medios más altos de las mujeres. Las dimensiones *Formación de los estudiantes* y *Suministro de servicios de información* son destacadas por los profesores con más edad. En cuanto la *Gestión y desarrollo de las colecciones* es destacada por los profesores del grupo 36-45 años. La casi totalidad de los departamentos (Cuadro 62) atribuyen la media más alta a la *Gestión y desarrollo de las colecciones*: Antropología, Ciencias y Tecnologías de la Información, Economía, Finanzas, Gestión, Psicología, Sociología y Otros. Únicamente los departamentos de Arquitectura y Urbanismo y Métodos Cuantitativos se lo atribuyen al *Suministro de servicios de información*. La *Formación de los estudiantes* no es apuntada por ningún departamento como un dominio en que los bibliotecarios deban tener más impacto. Los Licenciados y los Agregados son los que señalan el *Suministro de servicios de información* como dominio en el cual los bibliotecarios deben tener mayor impacto (respectivamente 3,48 y 3,32) y los Masters y Doctores, la *Gestión y desarrollo de las colecciones* (ambos con 3,42). Los Asistentes y los Auxiliares valoran más el impacto en la *Gestión y desarrollo de las colecciones* (respectivamente 3,34 y 3,41) y los Asociados y Catedráticos el *Suministro de servicios de información* (3,39 y 3,53 respectivamente). En cuanto a la *antigüedad*, en todos los grupos la media más alta recae en la *Gestión y desarrollo de las colecciones*. De destacar que, aunque existen diferencias éstas no son muy acentuadas puesto que todos los valores son superiores a 3, en una escala de importancia de 1 a 4, con excepción del departamento de Psicología relativas al impacto que los bibliotecarios deben tener en las actividades de *Formación de los estudiantes*.

Las diferencias encontradas en los niveles medios de importancia son estadísticamente significativas en cuanto al *sexo*, *edad* y *antigüedad* en las actividades relacionadas con *Servicios de información*. También en las de *Gestión y desarrollo de las colecciones* las diferencias entre hombres y mujeres son significativas.⁴⁴⁸

⁴⁴⁸ *Formación de los estudiantes*: Sexo (T=1,512; p=0,132) (eta=0,115); Edad (F=0,961; p=0,413) (eta=0,134); Departamento (F=0,564; p=0,825) (eta=0,379); Grado académico (F=0,373; p=0,772) (eta=0,081); Categoría profesional (F=0,957; p=0,415) (eta=0,130); Antigüedad (F=1,189; p=0,316) (eta=0,146). *Servicios de información*: Sexo (T=1,862; p=0,064) (eta=0,141); Edad (F=3,466; p=0,018) (eta=0,248); Departamento (F=1,165; p=0,321) (eta=0,342); Grado académico (F=0,731; p=0,535) (eta=0,113); Categoría profesional (F=1,274; p=0,285) (eta=0,149); Antigüedad (F=3,343; p=0,021) (eta=0,240). *Gestión y desarrollo de las colecciones*: Sexo (T=2,313; p=0,022) (eta=0,175); Edad (F=0,682; p=0,565) (eta=0,114); Departamento (F=1,134; p=0,342) (eta=0,437); Grado académico (F=0,315;

Cuadro 62 Impacto que los bibliotecarios deben tener en las actividades de formación de los estudiantes, prestación de servicios de información y gestión y desarrollo de las colecciones por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (medias)

| | | Formación de los estudiantes | Servicios de información | Gestión y desarrollo de las colecciones |
|-----------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------------------|---|
| Sexo | Femenino (n=73) | 3,30 | 3,44 | 3,50 |
| | Masculino (n=102) | 3,18 | 3,31 | 3,32 |
| Edad | Hasta 35 (n=21) | 3,14 | 3,08 | 3,26 |
| | 36-45 (n=65) | 3,23 | 3,35 | 3,44 |
| | 46-55 (n=56) | 3,17 | 3,42 | 3,42 |
| | 56-66 (n=21) | 3,38 | 3,49 | 3,42 |
| Departamento | Antropología (n=16) | 3,16 | 3,23 | 3,34 |
| | Arquitectura y Urbanismo (n=11) | 3,25 | 3,42 | 3,27 |
| | CTI (n=17) | 3,24 | 3,30 | 3,32 |
| | Economía (n=18) | 3,33 | 3,41 | 3,56 |
| | Finanzas (n=10) | 3,20 | 3,20 | 3,43 |
| | Gestión (n=31) | 3,22 | 3,45 | 3,54 |
| | Métodos Cuantitativos (n=30) | 3,24 | 3,48 | 3,24 |
| | Psicología (n=10) | 2,93 | 3,06 | 3,29 |
| | Sociología (n=19) | 3,33 | 3,42 | 3,53 |
| Otros (n=13) | 3,31 | 3,32 | 3,33 | |
| Grado académico | Licenciatura (n=8) | 3,35 | 3,48 | 3,31 |
| | Máster (n=34) | 3,18 | 3,27 | 3,42 |
| | Doctorado (n=117) | 3,25 | 3,38 | 3,42 |
| | Agregación (n=15) | 3,16 | 3,32 | 3,30 |
| Categoría profesional | Asistente (n=34) | 3,21 | 3,27 | 3,34 |
| | Profesor Auxiliar (n=104) | 3,23 | 3,36 | 3,41 |
| | Profesor Asociado (n=16) | 3,11 | 3,39 | 3,36 |
| | Profesor Catedrático (n=19) | 3,41 | 3,53 | 3,46 |
| Antigüedad | 1-5 (n=12) | 3,31 | 3,38 | 3,40 |
| | 6-15 (n=69) | 3,18 | 3,25 | 3,34 |
| | 16-25 (n=67) | 3,22 | 3,39 | 3,40 |
| | 26-40 (n=21) | 3,42 | 3,60 | 3,61 |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

Relacionando la *Concordancia de los profesores con la presencia del bibliotecario en las aulas para el ejercicio de la docencia* con el *Impacto que debe tener en la Formación de los estudiantes*, percibimos que son los profesores que están de acuerdo con esa presencia los que consideran que el bibliotecario debe tener más impacto en la formación de los estudiantes. Podemos concluir que existe una

$p=0,815$) ($\eta^2=0,075$); Categoría profesional ($F=0,294$; $p=0,830$) ($\eta^2=0,073$); Antigüedad ($F=1,568$; $p=0,199$) ($\eta^2=0,168$).

relación significativa entre las variables Concordancia e Impacto (M-WZ=-3,186; p=0,001).

Cuadro 63 Relación entre la concordancia de los profesores con la presencia del bibliotecario en las aulas y su impacto en las actividades de formación de los estudiantes (media)

| | Concordancia con la presencia de un Bibliotecario en las aulas | |
|------------------------------|--|------|
| | Si | No |
| Formación de los estudiantes | 3,31 | 3,03 |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

2.11. *Competencias de Información-Documentación más valoradas por los profesores en relación a su importancia en el trabajo del bibliotecario*

A través del Cuadro 64 se verifica que, del listado de competencias de I & D (Información & Documentación) identificadas a partir del *Euro-Referencial de la ECIA (2005)*, las diez medias más altas se atribuyen a las siguientes: *Relaciones con usuarios y clientes (3,64)*, *Gestión de las colecciones y fondos (3,59)*, *Identificación y validación de las fuentes de información (3,52)*, *Gestión de contenidos y conocimientos (3,50)*, *Tratamiento físico de los documentos (3,43)*, *Organización del espacio y equipamiento (3,39)*, *Búsqueda de la información (3,37)*, *Concepción de productos y servicios (3,34)*, *Gestión global de la información (3,33)* y *Comunicación institucional (3,25)*.

Las diez menos valoradas son: *Venta y difusión (2,34)*, *Marketing (2,60)*, *Publicación y edición (2,76)*, *Comunicación oral (2,93)*, *Saberes complementarios (2,95)*, *Gestión de proyectos y planificación (2,97)*, *Gestión de presupuesto (2,98)*, *Comunicación escrita (2,99)*, *Diagnóstico y evaluación (3,03)* y *Comunicación audio-visual/informática (3,05)*.

Cuadro 64 Percepción de los profesores sobre la importancia de las competencias de I&D en el trabajo de los bibliotecarios (% en línea y media)

| | Nada importante % | Poco importante % | Importante % | Muy importante % | Total % | Media |
|---|----------------------|----------------------|-----------------|---------------------|------------|-------|
| Relaciones con usuarios y clientes | 0,0 | 1,8 | 32,7 | 65,5 | 100,0 | 3,64 |
| Gestión de contenidos y conocimientos | 0,0 | 4,2 | 41,6 | 54,2 | 100,0 | 3,50 |
| Identificación y validación de las fuentes de información | 0,0 | 2,3 | 43,3 | 54,4 | 100,0 | 3,52 |
| Análisis y representación de la información | 0,0 | 10,9 | 53,9 | 35,2 | 100,0 | 3,24 |
| Búsqueda de la información | 0,0 | 8,3 | 46,7 | 45,0 | 100,0 | 3,37 |
| Gestión de las colecciones y fondos | 0,0 | 3,0 | 35,3 | 61,7 | 100,0 | 3,59 |
| Aplicación del derecho de la información | 2,5 | 18,6 | 49,7 | 29,2 | 100,0 | 3,06 |
| Tratamiento físico de los documentos | 1,2 | 8,9 | 35,1 | 54,8 | 100,0 | 3,43 |
| Organización del espacio y equipamiento | 0,0 | 9,6 | 42,2 | 48,2 | 100,0 | 3,39 |
| Concepción de productos y servicios | 0,0 | 9,8 | 46,3 | 43,9 | 100,0 | 3,34 |
| Publicación y edición | 1,9 | 36,9 | 45,0 | 16,3 | 100,0 | 2,76 |
| Tecnologías de información y comunicación | 0,0 | 9,8 | 55,5 | 34,8 | 100,0 | 3,25 |
| Comunicación escrita | 0,6 | 17,7 | 63,3 | 18,4 | 100,0 | 2,99 |
| Comunicación oral | 1,9 | 20,9 | 59,5 | 17,7 | 100,0 | 2,93 |
| Comunicación audio-visual/informática | 0,6 | 14,1 | 64,7 | 20,5 | 100,0 | 3,05 |
| Comunicación interpersonal | 0,0 | 16,8 | 52,3 | 31,0 | 100,0 | 3,14 |
| Comunicación institucional | 0,0 | 7,0 | 60,8 | 32,3 | 100,0 | 3,25 |
| Gestión global de la información | 0,0 | 7,5 | 51,9 | 40,6 | 100,0 | 3,33 |
| Marketing | 7,0 | 40,5 | 38,0 | 14,6 | 100,0 | 2,60 |
| Venta y difusión | 12,7 | 50,0 | 28,5 | 8,9 | 100,0 | 2,34 |
| Gestão presupuestaria | 2,5 | 23,1 | 48,8 | 25,6 | 100,0 | 2,98 |
| Gestión de proyectos y planificación | 1,3 | 20,9 | 57,6 | 20,3 | 100,0 | 2,97 |
| Diagnóstico y evaluación | 0,0 | 17,7 | 62,0 | 20,3 | 100,0 | 3,03 |
| Gestión de recursos humanos | 2,5 | 16,1 | 50,9 | 30,4 | 100,0 | 3,09 |
| Formación y acciones pedagógicas | 0,6 | 14,9 | 58,4 | 26,1 | 100,0 | 3,10 |
| Saberes complementarios | 1,4 | 18,6 | 63,6 | 16,4 | 100,0 | 2,95 |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

También aquí (Cuadro 65), la utilización del análisis de los componentes principales permitió un agrupamiento de las distintas competencias de I&D en seis grandes áreas, esto es, de acuerdo con los padrones de respuesta de los profesores, las competencias de los bibliotecarios se agrupan en seis dimensiones distintas (*output* en anexo 13).

Cuadro 65 Percepción de los profesores sobre la importancia de las competencias de I & D en el trabajo de los bibliotecarios (análisis en componentes principales)

| | Factores | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Comunicación/Interacción (a) | | | | | | |
| Comunicación interpersonal | 0,769 | 0,265 | 0,029 | 0,067 | 0,037 | 0,113 |
| Comunicación audio-visual/informática | 0,732 | 0,200 | 0,175 | 0,262 | 0,092 | -0,086 |
| Comunicación escrita | 0,702 | 0,167 | 0,313 | 0,249 | 0,232 | -0,079 |
| Comunicación oral | 0,692 | 0,149 | 0,240 | 0,167 | 0,201 | 0,041 |
| Comunicación institucional | 0,568 | 0,340 | 0,178 | -0,201 | 0,271 | 0,333 |
| Tecnologías de información y comunicación | 0,489 | 0,155 | 0,318 | 0,083 | 0,271 | 0,243 |
| Relaciones con usuarios y clientes | 0,475 | 0,162 | 0,022 | 0,255 | -0,340 | 0,379 |
| Gestión de Servicios (b) | | | | | | |
| Gestión presupuestaria | 0,001 | 0,761 | 0,258 | -0,047 | 0,254 | 0,114 |
| Gestión de proyectos y planificación | 0,225 | 0,747 | 0,153 | 0,145 | 0,157 | 0,157 |
| Gestión de recursos humanos | 0,320 | 0,731 | 0,199 | 0,056 | -0,160 | -0,050 |
| Marketing | 0,258 | 0,697 | -0,023 | 0,270 | 0,288 | -0,053 |
| Diagnóstico y evaluación | 0,129 | 0,572 | 0,124 | 0,117 | -0,090 | 0,124 |
| Concepción de productos y servicios | 0,384 | 0,458 | 0,322 | -0,035 | 0,040 | 0,250 |
| Formación y acciones pedagógicas | 0,353 | 0,417 | -0,025 | 0,303 | 0,163 | 0,278 |
| Acceso a la Información (c) | | | | | | |
| Tratamiento físico de los documentos | 0,168 | 0,265 | 0,796 | 0,247 | -0,125 | -0,132 |
| Organización del espacio y equipamiento | 0,216 | 0,235 | 0,756 | 0,190 | -0,074 | 0,012 |
| Gestión de las colecciones y fondos | 0,119 | -0,004 | 0,722 | 0,070 | 0,175 | 0,254 |
| Aplicación del derecho de la información | 0,194 | 0,245 | 0,537 | 0,145 | 0,443 | 0,078 |
| Validación de la Información (d) | | | | | | |
| Análisis y representación de la información | 0,107 | 0,270 | 0,259 | 0,703 | 0,285 | -0,043 |
| Búsqueda de la información | 0,289 | 0,050 | 0,162 | 0,703 | 0,147 | 0,198 |
| Identificación y validación de las fuentes de información | 0,109 | 0,109 | 0,231 | 0,647 | -0,022 | 0,383 |
| Edición (e) | | | | | | |
| Publicación y edición | 0,344 | 0,048 | 0,024 | 0,240 | 0,717 | 0,210 |
| Venta y difusión | 0,306 | 0,493 | 0,018 | 0,335 | 0,582 | -0,074 |
| Gestión de la Información (f) | | | | | | |
| Gestión de contenidos y conocimientos | 0,013 | 0,118 | 0,064 | 0,226 | 0,107 | 0,829 |
| Gestión global de la información | 0,318 | 0,315 | 0,357 | 0,088 | 0,075 | 0,359 |

| | | | | | | |
|--|------|------|------|-----|-----|-----|
| % de variância explicada: total = 65,5 | 15,8 | 15,3 | 11,5 | 9,0 | 7,3 | 6,7 |
|--|------|------|------|-----|-----|-----|

Partiendo de las seis componentes o dimensiones, se constituyeron seis variables nuevas (*Comunicación/Interacción, Gestión de servicios, Acceso a la información, Validación de información, Edición y Gestión de la información*). Estas variables se construyeron en base a la media de las respuestas a las que más discriminan en cada componente.⁴⁴⁹

Partiendo del Cuadro 66 es posible analizar la importancia media atribuida por los profesores a cada una de las dimensiones de competencias de los profesionales de Información-Documentación identificadas a partir del *Euro-Referencial I-D (2005)* según los variables *sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad*.

En términos globales la dimensión que presenta una media más elevada de importancia es la de la *Gestión de la información* con una media de 3,41 en una escala de 1 a 4. En términos globales la más baja pertenece a la *Edición (2,55)*.

La dimensión *Comunicación/Interacción* es preferida por las mujeres (3,25), por los profesores con edades comprendidas entre los 56-66 años (3,31), por los que pertenecen al departamento de Sociología (3,37), por los Licenciados (3,29), Catedráticos (3,41) y por el grupo 26-40 años de antigüedad (3,30). En esta dimensión la relación con la variable *categoría profesional es significativa*⁴⁵⁰ siendo los catedráticos los que la destacan.

En la *Gestión de Servicios* son, de nuevo, las mujeres las que presentan valores más elevados (3,09), y también los profesores en el escalón de edad más alto (3,16), siendo más valorada por los profesores de Antropología (3,25), por los Agregados (3,12), Catedráticos (3,20) y por el grupo 16-25 años de antigüedad (3,09). En esta dimensión la relación con el *departamento* es significativa⁴⁵¹, siendo los de Antropología, Sociología y Gestión los que la distinguen.

El *Acceso a la información* recibe la preferencia de las mujeres (3,46), de los profesores del último escalón de edad (3,42), del departamento de Economía

⁴⁴⁹ Alpha de Cronbach: Comunicación/Interacción: 0,864; Gestión de servicios: 0,862; Acceso a la información: 0,772; Validación de la información: 0,708; Edición: 0,732; Gestión de la información: 0,492 (en el anexo 14 pueden ser consultados los outputs completos de esta análisis).

⁴⁵⁰ Sexo (t=1,087; p=0,279) (eta=0,084); Edad (F=1,426; p=0,237) (eta=0,164); Departamento (F=0,552; p=0,834) (eta=0,174); Grado académico (F=1,599; p=0,192) (eta=0,168); Categoría profesional (F=2,311; p=0,078) (eta=0,201); Antigüedad (F=0,707; p=0,549) (eta=0,114).

⁴⁵¹ Sexo (t=1,362; p=0,175) (eta=0,105); Edad (F=1,576; p=0,198) (eta=0,174); Departamento (F=1,781; p=0,076) (eta=0,303); Grado académico (F=0,349; p=0,790) (eta=0,080); Categoría profesional (F=0,900; p=0,443) (eta=0,128); Antigüedad (F=1,058; p=0,369) (eta=0,140).

(3,53), de los Licenciados (3,44), Catedráticos (3,49) y del grupo 1-5 años de antigüedad (3,44)⁴⁵².

La *Validación de la información* recibe la media de importancia más alta entre las mujeres (3,43), en cuanto a la *edad* son los profesores incluidos en el grupo 46-55 años (3,43), así como los profesores de Sociología (3,61), Agregados (3,57), Asociados (3,44) y del grupo 26-40 años de antigüedad (3,44). Las diferencias encontradas entre los distintos grupos son significativas en cuanto a la edad⁴⁵³ siendo destacada por los profesores del grupo 46-55 años.

La dimensión *Edición* también recibe la media de importancia más elevada entre las mujeres (2,65), los profesores de más edad (2,71), de Sociología (3,00), Doctorados (2,58), Auxiliares (2,61) y del grupo 1-5 años de antigüedad (2,75). Así como en la dimensión *Gestión de los Servicios*, se registró la existencia de una relación significativa con el *departamento*⁴⁵⁴ (son los profesores de los departamentos de Sociología, Arquitectura y Urbanismo y Economía los que la destacan).

Por último, en la *Gestión de la información*, la media de importancia más alta se registra en el grupo mujeres (3,47), en el último escalón de *edad* (3,43), en el departamento de Finanzas (3,70), Agregados (3,54), Asociados y Catedráticos (ambos con 3,53) y en el grupo 1-5 años de *antigüedad* (3,50). También en esta dimensión la relación con el *departamento* es significativa⁴⁵⁵. Los valores medios más altos de importancia son atribuidos por los profesores de los departamentos de Finanzas, Sociología y Economía.

De destacar que, a pesar de la existencia de diferencias en las medias de los distintos grupos y en las distintas dimensiones éstas nunca son muy acentuadas pues en una escala de 1 a 4 el valor más bajo registrado fue 2,00 y el más alto 3,70.

⁴⁵² Sexo (t=1,928; p=0,168) (*eta*=0,147); Edad (F=0,381; p=0,767) (*eta*=0,086); Departamento (F=1,150; p=0,331) (*eta*=0,246); Grado académico (F=0,451; p=0,717) (*eta*=0,090); Categoría profesional (F=1,034; p=0,379) (*eta*=0,136); Antigüedad (F=0,136; p=0,938) (*eta*=0,050).

⁴⁵³ Sexo (t=1,206; p=0,230) (*eta*=0,092); Edad (F=3,313; p=0,022) (*eta*=0,245); Departamento (F=1,461; p=0,167) (*eta*=0,275); Grado académico (F=1,836; p=0,143) (*eta*=0,179); Categoría profesional (F=1,749; p=0,159) (*eta*=0,176); Antigüedad (F=0,693; p=0,557) (*eta*=0,113).

⁴⁵⁴ Sexo (t=1,459; p=0,147) (*eta*=0,114); Edad (F=1,540; p=0,207) (*eta*=0,174); Departamento (F=2,536; p=0,010) (*eta*=0,360); Grado académico (F=0,422; p=0,738) (*eta*=0,089); Categoría profesional (F=0,828; p=0,480) (*eta*=0,125); Antigüedad (F=1,898; p=0,132) (*eta*=0,189).

⁴⁵⁵ Sexo (t=-1,232; p=0,220) (*eta*=0,095); Edad (F=0,276; p=0,842) (*eta*=0,073); Departamento (F=1,828; p=0,067) (*eta*=0,307); Grado académico (F=1,236; p=0,298) (*eta*=0,149); Categoría profesional (F=1,141; p=0,334) (*eta*=0,144); Antigüedad (F=1,111; p=0,346) (*eta*=0,144).

Cuadro 66 Percepción de los profesores sobre la importancia de las competencias de los bibliotecarios por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (medias)

| | | Comunicación/Interacción | Gestión de servicios | Acceso a la información | Validación de información | Edición | Gestión de la información |
|-----------------------|---------------------------------|--------------------------|----------------------|-------------------------|---------------------------|---------|---------------------------|
| Sexo | Femenino (n=73) | 3,25 | 3,09 | 3,46 | 3,43 | 2,65 | 3,47 |
| | Masculino (n=102) | 3,17 | 2,98 | 3,30 | 3,34 | 2,48 | 3,37 |
| Edad | Hasta 35 (n=21) | 3,02 | 2,81 | 3,32 | 3,06 | 2,26 | 3,31 |
| | 36-45 (n=65) | 3,22 | 2,98 | 3,39 | 3,40 | 2,53 | 3,42 |
| | 46-55 (n=56) | 3,19 | 3,03 | 3,31 | 3,43 | 2,52 | 3,42 |
| | 56-66 (n=21) | 3,31 | 3,16 | 3,42 | 3,40 | 2,71 | 3,43 |
| Departamento | Antropología (n=16) | 3,25 | 3,25 | 3,46 | 3,45 | 2,53 | 3,43 |
| | Arquitectura y Urbanismo (n=11) | 3,19 | 3,01 | 3,22 | 3,15 | 2,83 | 3,22 |
| | CTI (n=17) | 3,12 | 2,77 | 3,47 | 3,43 | 2,38 | 3,44 |
| | Economía (n=18) | 3,21 | 3,15 | 3,53 | 3,39 | 2,64 | 3,58 |
| | Finanzas (n=10) | 3,11 | 2,80 | 3,23 | 3,27 | 2,10 | 3,70 |
| | Gestión (n=31) | 3,25 | 3,17 | 3,36 | 3,47 | 2,63 | 3,32 |
| | Métodos Cuantitativos (n=30) | 3,16 | 2,92 | 3,26 | 3,31 | 2,60 | 3,21 |
| | Psicología (n=10) | 3,25 | 2,88 | 3,48 | 3,22 | 2,00 | 3,40 |
| | Sociología (n=19) | 3,37 | 3,22 | 3,50 | 3,61 | 3,00 | 3,64 |
| Otros (n=13) | 3,07 | 2,89 | 3,12 | 3,18 | 2,35 | 3,38 | |
| Grado académico | Licenciatura (n=8) | 3,29 | 2,88 | 3,44 | 3,21 | 2,29 | 3,31 |
| | Máster (n=34) | 3,10 | 3,03 | 3,30 | 3,26 | 2,53 | 3,28 |
| | Doctorado (n=117) | 3,25 | 3,04 | 3,39 | 3,40 | 2,58 | 3,44 |
| | Agregación (n=15) | 3,04 | 3,12 | 3,39 | 3,57 | 2,50 | 3,54 |
| Categoría profesional | Asistente (n=34) | 3,09 | 2,94 | 3,30 | 3,21 | 2,40 | 3,30 |
| | Profesor Auxiliar (n=104) | 3,22 | 3,04 | 3,39 | 3,43 | 2,61 | 3,41 |
| | Profesor Asociado (n=16) | 3,08 | 2,99 | 3,24 | 3,44 | 2,43 | 3,53 |
| | Profesor Catedrático (n=19) | 3,41 | 3,20 | 3,49 | 3,38 | 2,59 | 3,53 |
| Antigüedad | 1-5 (n=12) | 3,20 | 2,87 | 3,44 | 3,36 | 2,75 | 3,50 |
| | 6-15 (n=69) | 3,14 | 2,94 | 3,37 | 3,32 | 2,38 | 3,32 |
| | 16-25 (n=67) | 3,21 | 3,09 | 3,34 | 3,43 | 2,63 | 3,46 |
| | 26-40 (n=21) | 3,30 | 3,08 | 3,38 | 3,44 | 2,58 | 3,48 |
| Media global | | 3,21 | 3,02 | 3,36 | 3,38 | 2,55 | 3,41 |

Escala: 1 = Nada importante; 4 = Muy importante

2.12. *Dimensiones de las relaciones de los profesores con el Bibliotecario y la Biblioteca*

En este apartado (Cuadro 67) analizamos el grado de concordancia de los profesores con relación a cuestiones relativas a la satisfacción, confianza, colaboración y relaciones de los profesores con el bibliotecario y la biblioteca.

Verificamos que las opciones que, de media, reciben un valor más alto de concordancia de los profesores son *Considero una buena inversión el dinero aplicado en la Biblioteca (3,67)*, *Pienso continuar frecuentando la Biblioteca y La información que recibo de la Biblioteca es creíble (3,46)*, *Me preocupo con el éxito de la Biblioteca (3,45)* y *Siento que puedo confiar en el bibliotecario (3,40)*.

Cuadro 67 Satisfacción, Confianza, Colaboración y Relaciones de los profesores con el bibliotecario y la Biblioteca (% en línea y media)

| | En total desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | Total | Media |
|--|------------------------|------------------|------------|--------------------------|-------|-------|
| | % | % | % | % | % | |
| El bibliotecario hace esfuerzos para saber lo que necesito | 2,5 | 19,5 | 50,3 | 27,7 | 100,0 | 3,03 |
| El bibliotecario es capaz de identificar mis necesidades | 2,6 | 35,9 | 43,1 | 18,3 | 100,0 | 2,77 |
| La Biblioteca dispone de los servicios que necesito | 3,6 | 18,3 | 59,2 | 18,9 | 100,0 | 2,93 |
| La Biblioteca adapta los productos y los servicios a mis necesidades | 7,1 | 32,1 | 50,6 | 10,3 | 100,0 | 2,64 |
| Estoy satisfecho con los servicios de la Biblioteca | 1,2 | 12,5 | 60,1 | 26,2 | 100,0 | 3,11 |
| Pienso continuar frecuentando la Biblioteca | 0,6 | 1,8 | 48,8 | 48,8 | 100,0 | 3,46 |
| Utilizar los servicios de la Biblioteca (local o virtualmente) constituye una experiencia positiva | 0,6 | 9,0 | 49,1 | 41,3 | 100,0 | 3,31 |
| Acostumbro indicar los servicios de la Biblioteca a otras personas | 1,2 | 9,6 | 48,2 | 41,0 | 100,0 | 3,29 |
| La Biblioteca se comunica frecuentemente con los profesores | 3,6 | 16,3 | 55,4 | 24,7 | 100,0 | 3,01 |
| La Biblioteca tiene gran empeño en profundizar las relaciones con los profesores | 1,3 | 13,8 | 54,4 | 30,6 | 100,0 | 3,14 |
| Me esfuerzo en profundizar mis relaciones con la Biblioteca | 4,9 | 34,1 | 51,8 | 9,1 | 100,0 | 2,65 |
| Siempre que mis necesidades no son adecuadamente satisfechas hago sugerencias de cambio | 7,5 | 35,8 | 45,9 | 10,7 | 100,0 | 2,60 |
| Colaborar con el bibliotecario es importante para mí y para mis alumnos | 0,0 | 11,4 | 62,0 | 26,5 | 100,0 | 3,15 |
| Colaborar con el bibliotecario es importante para mejorar el funcionamiento de la Biblioteca | 0,0 | 4,8 | 55,2 | 40,0 | 100,0 | 3,35 |
| Me implico con las actividades de la Biblioteca | 6,5 | 33,3 | 52,4 | 7,7 | 100,0 | 2,61 |
| La Biblioteca motiva (incentiva) a los profesores a presentar sugerencias | 4,4 | 22,6 | 55,3 | 17,6 | 100,0 | 2,86 |
| Siento que puedo confiar en el bibliotecario | 0,0 | 6,2 | 47,5 | 46,3 | 100,0 | 3,40 |
| La información que recibo de la Biblioteca es creíble | 0,0 | 3,0 | 47,6 | 49,4 | 100,0 | 3,46 |
| Siento que puedo confiar en los servicios prestados por la Biblioteca | 0,0 | 3,0 | 58,4 | 38,6 | 100,0 | 3,36 |
| Considero una buena inversión el dinero aplicado en la Biblioteca | 0,0 | 2,4 | 28,1 | 69,5 | 100,0 | 3,67 |
| Acredito que el bibliotecario desarrolla esfuerzos para que continúe frecuentando la Biblioteca | 0,6 | 4,2 | 50,3 | 44,8 | 100,0 | 3,39 |
| Mi contribución es necesaria para el buen desarrollo de la Biblioteca | 1,2 | 18,3 | 57,9 | 22,6 | 100,0 | 3,02 |
| Deseo mantener mi relación con la Biblioteca | 0,0 | 2,4 | 58,8 | 38,8 | 100,0 | 3,36 |
| Me preocupo con el éxito de la Biblioteca | 0,0 | 3,7 | 48,2 | 48,2 | 100,0 | 3,45 |

Escala: 1 = En total desacuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo

El análisis en componentes principales (ACP) permitió agrupar en seis dimensiones distintas el posicionamiento de los profesores con relación a cuestiones sobre la satisfacción, confianza, colaboración y relaciones con el bibliotecario y la biblioteca.

Cuadro 68 Satisfacción, Confianza, Colaboración y Relaciones de los profesores con el bibliotecario y la Biblioteca (análisis en componentes principales)

| | Factores | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Confianza (a) | | | | | | |
| La información que recibo de la Biblioteca es creíble | 0,803 | 0,130 | 0,171 | 0,201 | 0,218 | 0,088 |
| Siento que puedo confiar en el bibliotecario | 0,794 | 0,258 | 0,235 | 0,218 | 0,106 | 0,113 |
| Siento que puedo confiar en los servicios prestados por la Biblioteca | 0,723 | 0,269 | 0,180 | 0,308 | 0,035 | 0,021 |
| Acredito que el bibliotecario desarrolla esfuerzos para que continúe frecuentando la Biblioteca | 0,628 | 0,210 | 0,342 | 0,051 | 0,206 | 0,263 |
| Considero una buena inversión el dinero aplicado en la Biblioteca | 0,412 | 0,193 | 0,217 | 0,396 | 0,148 | -0,379 |
| Satisfacción (b) | | | | | | |
| La Biblioteca dispone de los servicios que necesito | 0,138 | 0,841 | 0,019 | 0,058 | 0,052 | 0,078 |
| La Biblioteca adapta los productos y los servicios a mis necesidades | 0,094 | 0,792 | 0,275 | 0,053 | 0,109 | 0,113 |
| Estoy satisfecho con los servicios de la Biblioteca | 0,448 | 0,671 | 0,240 | 0,171 | 0,076 | 0,146 |
| Utilizar los servicios de la Biblioteca (local o virtualmente) constituye una experiencia positiva | 0,323 | 0,529 | 0,213 | 0,463 | -0,022 | 0,038 |
| Comunicación (c) | | | | | | |
| La Biblioteca se comunica frecuentemente con los profesores | 0,285 | 0,156 | 0,855 | 0,100 | 0,074 | 0,046 |
| La Biblioteca tiene gran empeño en profundizar las relaciones con los profesores | 0,283 | 0,120 | 0,795 | 0,095 | 0,211 | 0,116 |
| La Biblioteca motiva (incentiva) a los profesores a presentar sugerencias | 0,138 | 0,303 | 0,591 | -0,009 | -0,051 | 0,306 |
| Colaboración (d) | | | | | | |
| Colaborar con el bibliotecario es importante para mí y para mis alumnos | 0,209 | 0,014 | 0,100 | 0,763 | 0,162 | 0,077 |
| Colaborar con el bibliotecario es importante para mejorar el funcionamiento de la Biblioteca | 0,455 | 0,056 | -0,096 | 0,566 | 0,339 | 0,076 |
| Me esfuerzo en profundizar mis relaciones con la Biblioteca | -0,092 | 0,126 | 0,475 | 0,537 | 0,329 | 0,303 |
| Acostumbro indicar los servicios de la Biblioteca a otras personas | 0,319 | 0,370 | 0,171 | 0,498 | -0,012 | 0,283 |
| Pienso continuar frecuentando la Biblioteca | 0,328 | 0,343 | -0,158 | 0,479 | 0,308 | 0,114 |
| Compromiso (e) | | | | | | |
| Mi contribución es necesaria para el buen desarrollo de la Biblioteca | -0,029 | 0,044 | 0,032 | 0,054 | 0,801 | 0,000 |
| Me preocupo con el suceso de la Biblioteca | 0,354 | 0,079 | 0,130 | 0,189 | 0,670 | 0,012 |
| Deseo mantener mi relación con la Biblioteca | 0,379 | 0,055 | 0,189 | 0,279 | 0,670 | 0,144 |
| Comprensión (f) | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--------|--------|-------|-------|--------|--------------|
| El bibliotecario hace esfuerzos para saber lo que necesito | 0,393 | 0,300 | 0,133 | 0,134 | -0,003 | 0,712 |
| El bibliotecario es capaz de identificar mis necesidades | 0,299 | 0,429 | 0,223 | 0,122 | -0,025 | 0,618 |
| Siempre que mis necesidades no son adecuadamente satisfechas hago sugerencias de cambio | -0,130 | -0,049 | 0,302 | 0,202 | 0,335 | 0,588 |
| % de variância explicada: total = 69,8% | 16,8 | 13,2 | 11,7 | 10,7 | 9,5 | 7,9 |

A partir de los seis factores se constituyeron seis variables nuevas (*Confianza, Satisfacción, Comunicación, Colaboración, Compromiso y Comprensión*) en base a la media de las respuestas a las variables que más discriminan en cada factor o componente (*output* en anexo 15)⁴⁵⁶.

A partir del Cuadro 69 es posible determinar los valores medios de concordancia de los profesores respecto a cuestiones relacionadas con la *Satisfacción, Confianza, Comunicación, Colaboración, Compromiso y Comprensión* de los profesores con relación al bibliotecario y a la biblioteca según las variables de caracterización: *sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad* en ISCTE-IUL.

Globalmente, la dimensión que presenta una media más elevada es la *Colaboración*: 3,45, en una escala de 1 a 4. Sin embargo, debe destacarse que también la *Confianza*, que presenta la media más baja (2,79), tiene un resultado por encima de la media, cerca de 3.

Relacionando el nivel de *Confianza* de los profesores con las distintas variables de caracterización verificamos que los hombres y las mujeres presentan valores muy semejantes. Son los profesores más mayores, los que pertenecen al departamento de Finanzas, con Licenciatura, Asociados y de los grupos 16-25 años y 26-40 años los que presentan un nivel de *Confianza* más alto. De las relaciones mencionadas la relación entre el *departamento* y la *Confianza* y la *antigüedad* y la *Confianza* son estadísticamente significativas, siendo que la que se aproxima más a moderada es con el *departamento*⁴⁵⁷ esto es, son los profesores de Finanzas, Economía y de Antropología los que presentan valores medios de *Confianza* más alto así como los profesores más antiguos en la organización.

⁴⁵⁶ Alpha de Cronbach: *Confianza*: 0,658; *Satisfacción*: 0,848; *Comunicación*: 0,793; *Colaboración*: 0,742; *Compromiso*: 0,716; *Comprensión*: 0,703 (no anexo 16 podem ser consultados os *outputs* completos desta análise).

⁴⁵⁷ Sexo: t=0,686; p=0,494 / eta=0,053. Edad: F=2,024; p=0,113 / eta=194. Departamento: F=1,780; p=0,076 / eta=0,300. Grado académico: F=1,636; p=0,183 / eta=0,169. Categoría profesional: F=0,950; p=0,418 / eta=0,130. Antigüedad: F=3,523; p=0,016 / eta=0,247.

En cuanto a la *Satisfacción* relacionada con las distintas variables de caracterización verificamos que los hombres presentan un nivel de *Satisfacción* un poco superior al de las mujeres, aunque con valores bastante favorables en ambos casos. En cuanto a la *Satisfacción* son los profesores de mayor edad y del departamento de Finanzas los que presentan, de media, valores más altos así como los profesores con Agregación y Catedráticos y del grupo 16-25 años. Las relaciones entre el *departamento* y la *Satisfacción* y la *antigüedad* y la *Satisfacción* son estadísticamente significativas con una intensidad cerca de moderada en cuanto al *departamento*⁴⁵⁸ (los profesores del grupo 16-25 años de antigüedad y de los departamentos de Finanzas, Antropología y Economía los que presentan valores medios más altos de *Satisfacción*).

Relacionando el nivel de *Comunicación* de los profesores con las distintas variables de caracterización verificamos que, también en esta dimensión, los hombres y las mujeres presentan, de media, valores muy semejantes. Así como en la *Confianza* y la *Satisfacción*, son los profesores mayores y los que pertenecen al departamento de Finanzas, los profesores con Licenciatura y los Catedráticos los que atribuyen valores medios más altos a la *Comunicación*. De las relaciones mencionadas la relación entre la *edad* y la *Comunicación* y la *antigüedad* y la *Comunicación* son estadísticamente significativas siendo los profesores más mayores y los más antiguos en la organización aquellos que atribuyen un valor medio más alto a la *Comunicación*⁴⁵⁹.

Relacionando la *Colaboración* con las distintas variables de caracterización verificamos que las mujeres presentan un nivel un poco superior al de los hombres, sin embargo, ambos valores son bastante favorables puesto que en ambos superan 3 en una escala de 1 a 4. Son los profesores del grupo 46-55 años de edad, del departamento de Antropología, con Agregación, los Asociados, los profesores del grupo 16-25 años los que presentan un nivel medio más alto en cuanto a la *Colaboración*. De las relaciones mencionadas la relación entre el *sexo* y la *Colaboración* es estadísticamente significativa⁴⁶⁰.

⁴⁵⁸ Sexo: $t=-0,342$; $p=0,733$ / $\eta^2=0,026$. Edad: $F=1,920$; $p=0,129$ / $\eta^2=0,189$. Departamento: $F=2,639$; $p=0,007$ / $\eta^2=0,359$. Grado académico: $F=0,572$; $p=0,634$ / $\eta^2=0,101$. Categoría profesional: $F=0,694$; $p=0,557$ / $\eta^2=0,112$. Antigüedad: $F=2,299$; $p=0,079$ / $\eta^2=0,203$.

⁴⁵⁹ Sexo: $t=0,306$; $p=0,760$ / $\eta^2=0,024$. Edad: $F=2,521$; $p=0,060$ / $\eta^2=0,216$. Departamento: $F=1,585$; $p=0,124$ / $\eta^2=0,285$. Grado académico: $F=0,683$; $p=0,564$ / $\eta^2=0,110$. Categoría profesional: $F=0,388$; $p=0,762$ / $\eta^2=0,084$. Antigüedad: $F=4,294$; $p=0,006$ / $\eta^2=0,272$.

⁴⁶⁰ Sexo: $t=2,423$; $p=0,016$ / $\eta^2=0,183$. Edad: $F=1,191$; $p=0,315$ / $\eta^2=0,150$. Departamento: $F=0,404$; $p=0,931$ / $\eta^2=0,148$. Grado académico: $F=0,488$; $p=0,691$ / $\eta^2=0,093$. Categoría profesional: $F=1,348$; $p=0,261$ / $\eta^2=0,154$. Antigüedad: $F=2,020$; $p=0,113$ / $\eta^2=0,190$.

En cuanto al *Compromiso* relacionado con las distintas variables de caracterización verificamos que las mujeres presentan un nivel un poco superior al de los hombres, sin embargo, en ambos los valores son bastante favorables puesto que en ambos superan 3 en una escala de 1 a 4. En cuanto a la *Colaboración*, son los profesores del grupo 46-55 años de edad los que atribuyen un valor medio más alto al *Compromiso*, así como el departamento de Sociología, los profesores con Doctorado y con Agregación, los profesores más antiguos en la organización que atribuyen un valor medio más alto al *Compromiso*⁴⁶¹.

Relacionando la *Comprensión* con las distintas variables de caracterización, son las mujeres quienes atribuyen un valor medio más alto, sin embargo, los valores son bastante favorables superando 3 en una escala de 1 a 4. Así como en cuanto a la *Colaboración* y al *Compromiso*, son los profesores del grupo 46-55 años de edad los que atribuyen un valor medio más alto a la *Comprensión*. El departamento de Sociología, seguido por el de Antropología, los profesores con Agregación y Asociados atribuyen el valor medio más alto a la *Comprensión*. En cuanto a la *antigüedad*, son los profesores del grupo 16-25 años que atribuyen la media más alta⁴⁶².

⁴⁶¹ Sexo: $t=0,500$; $p=0,618$ / $\eta^2=0,039$. Edad: $F=0,289$; $p=0,833$ / $\eta^2=0,075$. Departamento: $F=1,630$; $p=0,111$ / $\eta^2=0,291$. Grado académico: $F=0,118$; $p=0,949$ / $\eta^2=0,047$. Categoría profesional: $F=0,225$; $p=0,879$ / $\eta^2=0,064$. Antigüedad: $F=0,270$; $p=0,847$ / $\eta^2=0,071$.

⁴⁶² Sexo: $t=-0,105$; $p=0,916$ / $\eta^2=0,008$. Edad: $F=1,263$; $p=0,289$ / $\eta^2=0,155$. Departamento: $F=0,864$; $p=0,559$ / $\eta^2=0,216$. Grado académico: $F=0,196$; $p=0,899$ / $\eta^2=0,060$. Categoría profesional: $F=0,114$; $p=0,952$ / $\eta^2=0,046$. Antigüedad: $F=2,035$; $p=0,111$ / $\eta^2=0,192$.

Cuadro 69 Dimensiones de las relaciones de los profesores con el bibliotecario y la Biblioteca por sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad (medias)

| | | Confianza | Satisfacción | Comunicación | Colaboración | Compromiso | Comprensión |
|----------------------|--------------------------|-----------|--------------|--------------|--------------|------------|-------------|
| Sexo | Femenino | 2,79 | 2,99 | 3,01 | 3,48 | 3,29 | 3,27 |
| | Masculino | 2,80 | 3,02 | 2,98 | 3,43 | 3,26 | 3,09 |
| Edad | Hasta 35 | 2,58 | 2,73 | 2,88 | 3,23 | 3,19 | 3,00 |
| | 36-45 | 2,73 | 3,00 | 2,86 | 3,43 | 3,27 | 3,14 |
| | 46-55 | 2,85 | 3,02 | 3,12 | 3,52 | 3,30 | 3,24 |
| | 56-66 | 2,89 | 3,13 | 3,14 | 3,41 | 3,24 | 3,17 |
| Departamento | Antropología | 2,91 | 3,25 | 3,13 | 3,73 | 3,42 | 3,28 |
| | Arquitectura y Urbanismo | 2,77 | 2,93 | 2,79 | 3,25 | 3,37 | 3,16 |
| | CTI | 2,69 | 2,72 | 2,65 | 3,24 | 3,24 | 3,05 |
| | Economía | 2,93 | 3,19 | 3,22 | 3,50 | 3,33 | 3,20 |
| | Finanzas | 3,00 | 3,41 | 3,23 | 3,58 | 3,15 | 3,16 |
| | Gestión | 2,85 | 3,03 | 3,04 | 3,48 | 3,28 | 3,15 |
| | Métodos Cuantitativos | 2,72 | 3,05 | 2,91 | 3,53 | 3,15 | 3,12 |
| | Psicología | 2,37 | 2,53 | 2,73 | 3,29 | 3,07 | 3,14 |
| Grado académico | Sociología | 2,84 | 2,84 | 3,07 | 3,34 | 3,55 | 3,30 |
| | Otros | 2,77 | 3,10 | 3,15 | 3,40 | 3,10 | 3,14 |
| | Licenciatura | 2,98 | 3,00 | 3,19 | 3,28 | 3,24 | 2,99 |
| | Máster | 2,78 | 2,90 | 2,87 | 3,33 | 3,24 | 3,13 |
| | Doctorado | 2,79 | 3,03 | 3,01 | 3,48 | 3,29 | 3,18 |
| | Agregación | 2,78 | 3,12 | 3,02 | 3,56 | 3,29 | 3,21 |
| | Categoría profesional | Asistente | 2,83 | 2,90 | 2,92 | 3,34 | 3,31 |
| Profesor Auxiliar | 2,78 | 3,02 | 3,02 | 3,47 | 3,26 | 3,20 | |
| Profesor Asociado | 2,85 | 3,06 | 2,94 | 3,53 | 3,25 | 3,25 | |
| Profesor Catedrático | 2,78 | 3,13 | 3,09 | 3,51 | 3,33 | 2,98 | |
| Antigüedad | 1-5 | 2,45 | 2,88 | 2,85 | 3,37 | 3,21 | 3,16 |
| | 6-15 | 2,71 | 2,88 | 2,81 | 3,33 | 3,25 | 3,06 |
| | 16-25 | 2,86 | 3,12 | 3,15 | 3,58 | 3,28 | 3,26 |
| | 26-40 | 2,94 | 2,90 | 3,16 | 3,41 | 3,34 | 3,21 |
| MéDia Global | | 2,79 | 3,01 | 2,99 | 3,45 | 3,27 | 3,17 |

Escala: 1=En total desacuerdo, 4=Totalmente de acuerdo

Relacionando el *Nivel de satisfacción de los profesores con los productos y servicios de la biblioteca* con la *Frecuencia de utilización local y virtual de la biblioteca* (Cuadro 50) verificamos que, de media, son los profesores que con mayor periodicidad frecuentan la biblioteca los que presentan un nivel de satisfacción más elevado en la frecuencia local así como en la frecuencia virtual. Esta relación es estadísticamente significativa en cuanto a la frecuencia virtual. Confirmamos así la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa, esto es, cuanto mayor la frecuencia de los profesores a la biblioteca mayor la satisfacción con sus productos y servicios⁴⁶³.

Cuadro 70 Relación entre el nivel de satisfacción de los profesores y la frecuencia de utilización (local y virtual) de la Biblioteca (media)

| | | Satisfacción |
|--------------------|--------------------------|--------------|
| Frecuencia local | Menos de 1 vez por mes | 2,97 |
| | 1 a 2 veces al mes | 3,04 |
| | 1 o más veces por semana | 3,20 |
| Frecuencia virtual | Menos de 1 x por mês | 2,85 |
| | 1 a 2 veces al mes | 3,08 |
| | 1 o más veces por semana | 3,11 |

Escala: 1 = En total desacuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo

Relacionando el Nivel de satisfacción de los profesores con la Importancia que atribuyen al Ejercicio de funciones de docencia, investigación, gestión y servicio (apoyo) por los bibliotecarios (Cuadro 71) verificamos que son los profesores con valores medios de satisfacción más altos los que entienden como Muy importante el Ejercicio de funciones de docencia, de investigación y de servicio (apoyo). Las diferencias obtenidas en las medias son estadísticamente significativas en cuanto al Ejercicio de funciones de docencia y al Ejercicio de funciones de gestión⁴⁶⁴.

⁴⁶³ *Frecuencia local*: (F=1,775; p=0,173); (eta=0,148); *Frecuencia virtual*: (F=2,967; p=0,054); (eta=0,194).

⁴⁶⁴ *Enseñanza*: (F=2,568; p=0,056) (eta=213); *Investigación*: (F=1,949; p=0,124) (eta=186); *Gestión*: (F=3,054; p=0,030) (eta=230); *Servicio (apoyo)*: (F=0,785; p=0,504) (eta=120).

Cuadro 71 Relación entre el nivel de satisfacción de los profesores y la importancia atribuida por los profesores al ejercicio de funciones de docencia, investigación, gestión y servicio (apoyo) por los bibliotecarios (media)

| | | Satisfacción |
|------------------|-----------------|--------------|
| Enseñanza | Nada importante | 2,75 |
| | Poco importante | 2,78 |
| | Importante | 2,99 |
| | Muy importante | 3,13 |
| Investigación | Nada importante | 2,83 |
| | Poco importante | 2,86 |
| | Importante | 2,93 |
| | Muy importante | 3,12 |
| Gestión | Nada importante | 3,00 |
| | Poco importante | 2,48 |
| | Importante | 3,05 |
| | Muy importante | 3,04 |
| Servicio (apoyo) | Nada importante | 3,00 |
| | Poco importante | 2,73 |
| | Importante | 2,93 |
| | Muy importante | 3,04 |

Escala: 1 = En total desacuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo

2.13. Test a las hipótesis del modelo

Para testar y validar las hipótesis formuladas en el capítulo I comenzamos por utilizar la regresión lineal simples para verificar si las variables están relacionadas dos a dos y si esta relación es negativa o positiva. Para ello hemos utilizado nuevas variables, unas resultantes de la ACP realizada a la cuestión 18 (grado de concordancia de los profesores en cuanto a un conjunto de afirmaciones respecto a la satisfacción, comunicación, confianza, compromiso, colaboración y relaciones con los bibliotecarios) y otra (percepción) construida en base en a la media de las respuestas obtenidas en la cuestión 13, relativa al grado de importancia atribuido por los profesores respecto a los papeles a desarrollar por los bibliotecarios. Se identificó una relación directa de sentido positivo entre las variables (Cuadro 72).

La identificación y comprensión de las necesidades de los profesores se relaciona positivamente con la percepción favorable que éstos tienen sobre las competencias de los bibliotecarios así como en su contribución y de las bibliotecas en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación. El coeficiente de determinación (R^2) presenta el valor de 0,134, esto es, en una relación directa, la *identificación y comprensión* de las necesidades explica el 13,4% de la *percepción favorable* de los profesores.

La *satisfacción* de las necesidades de los profesores se relaciona positivamente con la percepción favorable que éstos tienen sobre las competencias de los bibliotecarios así como en su contribución y de las bibliotecas en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación. El coeficiente de determinación (R^2) presenta el valor de 0,046, esto es, en una relación directa, la *satisfacción* de las necesidades explica el 4,6% de la *percepción favorable* de los profesores.

La *comunicación/marketing interactivo* se relaciona positivamente con la percepción favorable de los profesores sobre las competencias de los bibliotecarios así como en su contribución y de las bibliotecas en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación. El coeficiente de determinación (R^2) presenta el valor de 0,133, esto es, en una relación directa, la *comunicación/marketing interactivo* explica el 13,3% de la *percepción favorable* de los profesores.

La *percepción favorable* de los profesores sobre las competencias de los bibliotecarios así como en su contribución y de las bibliotecas en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación se relaciona positivamente con la confianza en el bibliotecario y en la biblioteca. El coeficiente de determinación (R^2) presenta el valor de 0,108, esto es, en una relación directa, la *percepción favorable* explica el 10,8% de la *confianza* de los profesores.

La *percepción favorable* de los profesores sobre las competencias de los bibliotecarios así como en su contribución y de las bibliotecas en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación se relaciona positivamente con el compromiso con el bibliotecario y la biblioteca. El coeficiente de determinación (R^2) presenta el valor de 0,096, esto es, en una relación directa, la *percepción favorable* explica el 9,6% del *compromiso* de los profesores.

La *percepción favorable* de los profesores sobre las competencias de los bibliotecarios así como en su contribución y de las bibliotecas en el apoyo a la docencia, al aprendizaje y a la investigación se relaciona positivamente con la disponibilidad de los profesores para llevar a cabo acuerdos (colaboración). El coeficiente de determinación (R^2) presenta el valor de 0,157, esto es, en una relación directa, la *percepción favorable* explica el 15,7% de la disponibilidad de los profesores para llevar a cabo acuerdos (*colaborar*).

La *confianza* de los profesores en el bibliotecario y en la biblioteca se relaciona positivamente con la disponibilidad de los profesores para llevar a cabo acuerdos (colaboración). El coeficiente de determinación (R^2) presenta el valor de 0,364, esto es, en una relación directa, la *percepción favorable* explica el 36,4% de la disponibilidad de los profesores para llevar a cabo acuerdos (*colaborar*).

El *compromiso* de los profesores con el bibliotecario y las bibliotecas se relaciona positivamente con la disponibilidad de los profesores para llevar a cabo acuerdos (colaboración). El coeficiente de determinación (R^2) presenta el valor de 0,304, esto es, en una relación directa, la *percepción favorable* explica el 30,4% de la disponibilidad de los profesores para llevar a cado acuerdos (*colaborar*).

Cuadro 72 Test a las hipótesis del modelo

| VI | VD | R ² ajustado | Teste F | Beta |
|--------------|----------------|-------------------------|-------------------|-------|
| Comprensión | → Percepción | 0,129 | 25,818; $p=0,000$ | 0,366 |
| Satisfacción | → Percepción | 0,040 | 8,147; $p=0,005$ | 0,214 |
| Comunicación | → Percepción | 0,128 | 25,904; $p=0,000$ | 0,365 |
| Percepción | → Confianza | 0,103 | 20,638; $p=0,000$ | 0,329 |
| Percepción | → Compromiso | 0,091 | 17,621; $p=0,000$ | 0,310 |
| Percepción | → Colaboración | 0,152 | 31,572; $p=0,000$ | 0,396 |
| Confianza | → Colaboración | 0,360 | 96,727; $p=0,000$ | 0,603 |
| Compromiso | → Colaboración | 0,230 | 43,423; $p=0,000$ | 0,455 |

2.14. Propuesta para el modelo de análisis

Para el análisis del modelo inicialmente presentado y construido en base a la revisión de la literatura, en nuestra experiencia profesional y en los resultados del Grupo de Discusión realizado en el ámbito de la presente investigación, utilizamos la técnica de *Análisis de trayectorias (Path Analysis)*⁴⁶⁵ a través de la Modelación de Ecuaciones Estructurales (MEE) (*Structural Equations Model*) con apoyo del *software* AMOS versión 17.0⁴⁶⁶. La MEE es muy adecuada al estudio de los comportamientos y de las actitudes y permite analizar un fenómeno de interés, teniendo en cuenta la estructura de covarianzas existente entre ellas. Además de verificar y comprobar las hipótesis inicialmente planteadas, permite identificar nuevas relaciones entre las variables, que no habían sido antes planteadas⁴⁶⁷.

⁴⁶⁵ El objetivo del análisis de caminos es el de "...fornecer estimativas quantitativas das relações causais entre grupos de variáveis. As relações são direcionadas e são vistas como formando vias (paths) distintas." (Bryman y Cramer, 288). Obtenemos así el *path diagram* que hace explícitas las relaciones causa-efecto entendidas como probables entre las variables.

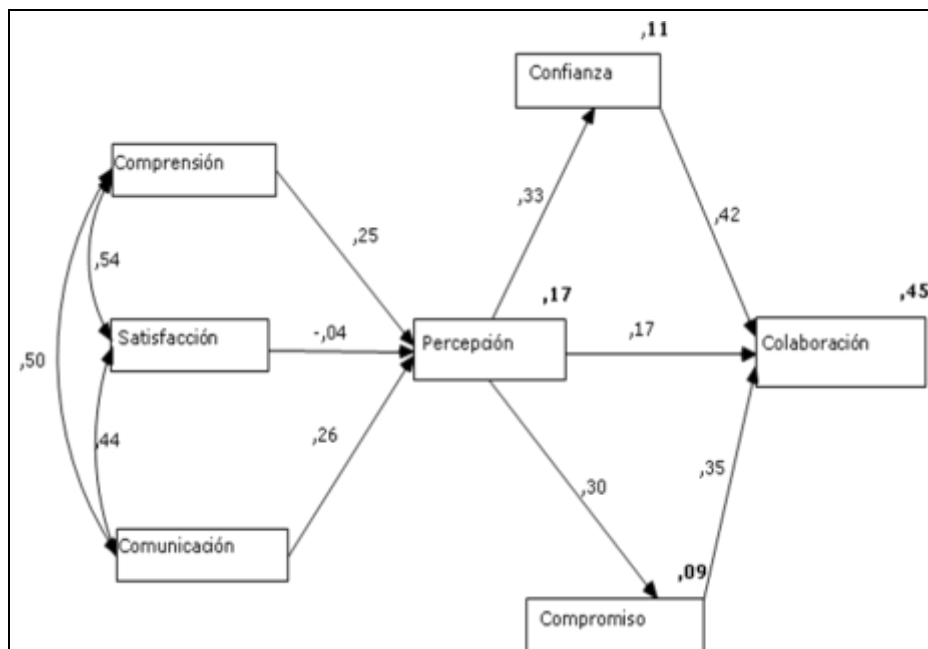
⁴⁶⁶ El programa AMOS nos permite estimar los parámetros del modelo que indican la magnitud de la relación entre las variables analizadas y nos da información sobre el ajuste del modelo a los datos, es decir, nos indica si explica adecuadamente las relaciones entre variables a partir de los datos que se presentan.

⁴⁶⁷ Los Modelos de Ecuaciones Estructurales (MEE) o *Structural Equations Modeling* pueden ser entendidos como una extensión de la regresión múltiple se entendernos que en la última al

Un primer análisis de los resultados nos permite verificar la existencia de potencialidades heurísticas en el modelo pudiendo explicar el 45% la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios pero necesitando de ajustes (*output* en anexo 17).

investigador le interesa prever una única variable dependiente, al paso que en la MEE existe más de una variable dependiente, esto es, en la regresión X influencia Y al paso que en la MEE X influencia Y e Y influencia Z. Una de las características esenciales es el hecho de permitir testar una teoría de orden causal entre un conjunto de variables en la medida en que permite observar de que forma las variables independientes explican la variable dependiente así como su importancia relativa y que permite calcular, en simultáneo, todas las relaciones entre los factores asociados a un determinado fenómeno. La utilización de la MEE es adecuada, por ejemplo, cuando existe interdependencia entre las variables observadas. Su principal utilidad es permitir la resolución de problemas de investigación relacionados con relaciones causales entre constructos latentes que son medidos a través de variables observadas. Es, así, una técnica adecuada cuando se desea testar modelos complejos, con múltiples variables simultáneas, siendo presentada como una mezcla de análisis factorial con regresión múltiple y análisis de caminos (*path analysis*). Es una técnica que asienta en sistemas de ecuaciones múltiples – estructurales – con variables observadas y latentes, que utiliza principios teóricos y lógicos de los modelos psicométricos del análisis factorial, con el teste de ecuaciones múltiples de la econometría. El proceso se inicia con la formulación del modelo teórico que establece las relaciones causales entre un conjunto de variables. Este debe estar fundamentado en la teoría, entendiéndose el respectivo diagrama como el resumen de las hipótesis que se pretenden validar. La elaboración teórica de modelos hipotéticos es esencial en el ámbito de la MEE en la medida en que las relaciones entre las variables, a establecer por el investigador, deben asentar en presupuestos (o presuposiciones) teóricos consistentes o en evidencias empíricas anteriores.

Figura 26 Modelo Conceptual de las Relaciones entre Bibliotecarios Bibliotecas/Profesores



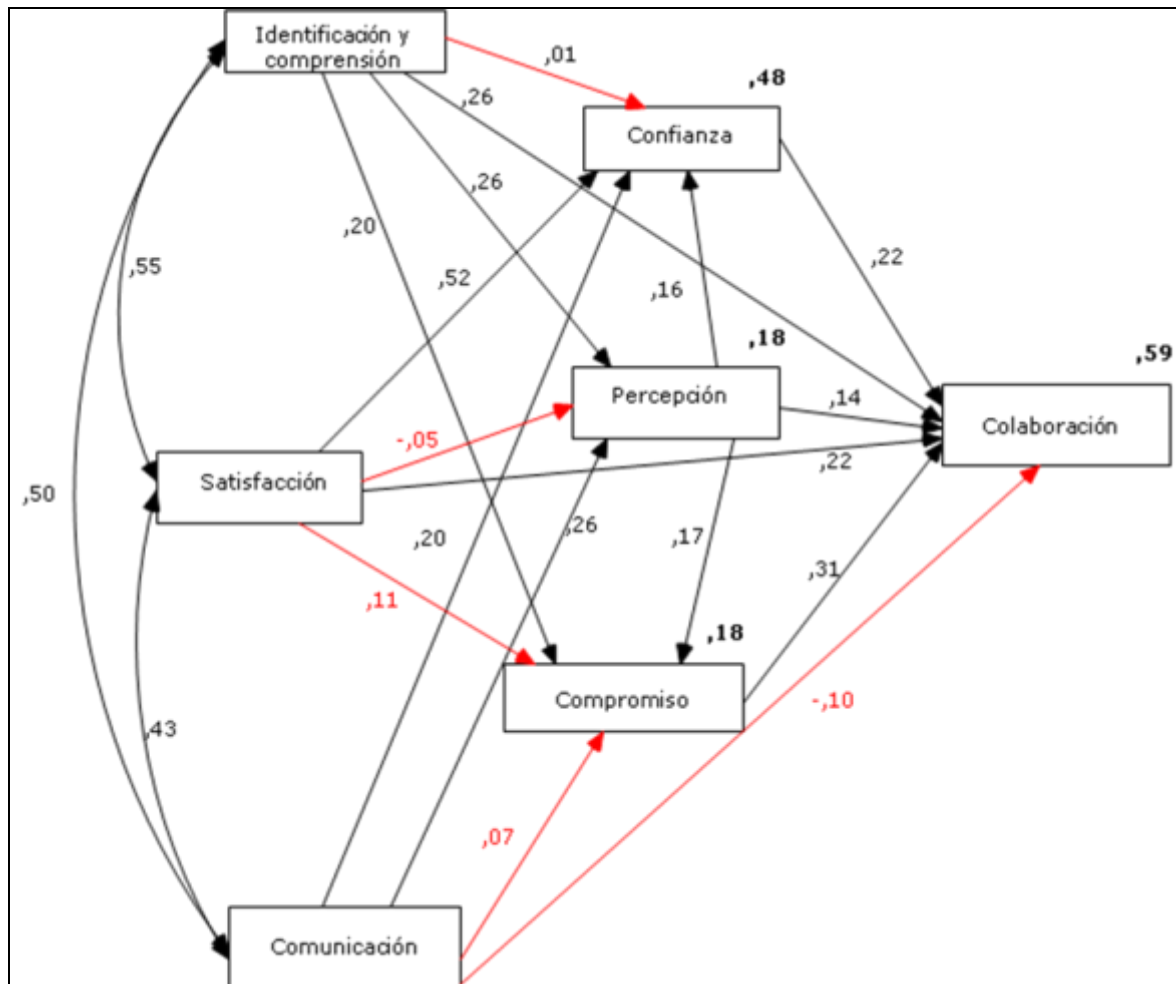
Ji-cuadrado (χ^2)⁴⁶⁸ = 159,596 con df=10

CMIN/DF=15,960

Por lo expuesto y con el objetivo de ajustar el modelo hemos introducido modificaciones admitiendo la existencia de nuevas relaciones directas entre las variables independientes (*Comprensión*, *Satisfacción* y *Comunicación*) y las variables mediadoras (*Percepción*, *Confianza* y *Compromiso*) y dependiente (*Colaboración*). Sin embargo, se constata la existencia de algunas relaciones que perturban el modelo (*output* en anexo 18).

⁴⁶⁸ El χ^2 nos proporciona una idea amplia respecto al ajuste del modelo. La hipótesis nula es de que el modelo se ajusta perfectamente a la población, por lo que interesa no rechazar. Considerase un buen ajuste cuando la razón entre χ^2 /grados de libertad no ultrapasa 5 (CMIN/DF).

Figura 27 Modelo Conceptual intermedio de las Relaciones entre Bibliotecarios Bibliotecas/Profesores



Ji-cuadrado (χ^2) = 18,421 con df=1
 CMIN/DF=18,421

En base a los resultados del análisis anterior hemos eliminado las relaciones entendidas como no significativas⁴⁶⁹ (entre la *Comprensión* y la *Confianza*, la *Satisfacción* y la *Percepción*, la *Satisfacción* y el *Compromiso*, la *Comunicación* y el *Compromiso*, la *Comunicación* y la *Colaboración*). El análisis de los resultados nos permite constatar la existencia de un mayor ajuste del modelo a los datos pudiendo

⁴⁶⁹ Esto es, en que el valor de *CR* (*Critical Ratio*) es menor que 1,96. El valor del *CR* es la razón entre el valor del parámetro estimado y el valor estimado de su error *standard*. Al considerarse la hipótesis nula de que el parámetro en análisis presenta un valor para el conjunto de la población en estudio igual a cero, este indicador estadístico sigue una distribución normal estandarizada. Si un estimador presenta un *CR* mayor que 1,96 este será significativamente distinto de cero, con un nivel de significancia de 0,05.

aceptarse como modelo final en base a los resultados obtenidos y que pueden ser consultados en anexo (anexo 19).

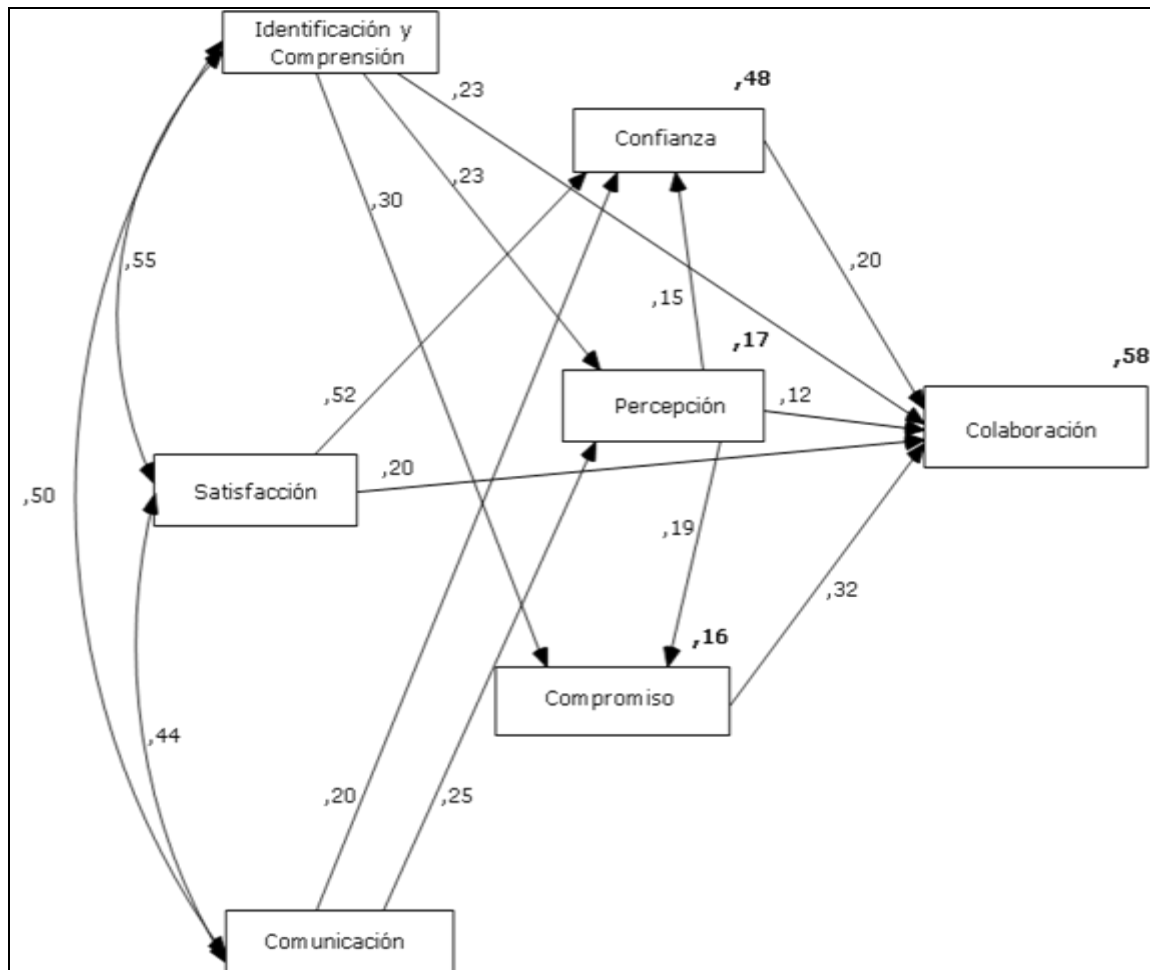
En este modelo eliminamos, por no ser significativa, una relación contemplada en el modelo inicial (entre la *Satisfacción* y la *Percepción*) manteniéndose todas las variables y relaciones previstas en el modelo inicial pero destacándose otras nuevas: *Comprensión* y *Compromiso*, *Comprensión* y *Colaboración*, *Satisfacción* y *Colaboración* y *Comunicación* y *Confianza*.

El modelo a que llegamos permite explicar en el 58% la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios. La variable *Confianza* es explicada en el 48% por las variables *Satisfacción* (0,52) *Comunicación* (0,20) y *Percepción* (0,15). El *Compromiso* es explicado en el 17% por las variables *Comprensión* (0,30) y *Percepción* (0,19).

Para estimar el valor de cada uno de los enlaces del modelo, se calculan los correspondientes coeficientes llamados coeficientes de regresión estandarizados (*Standardised regression coefficients*). De forma más detallada y analizando las relaciones entre las variables se comprueba la existencia de una correlación de intensidad muy fuerte entre *Comprensión* y *Comunicación* (0,50), *Comunicación* y *Satisfacción* (0,44) y *Comprensión* y *Satisfacción* (0,55) hecho que confirma la correlación establecida entre las tres variables.

Para obtener el impacto total de cada una de las variables en la *Colaboración*, es necesario sumar el efecto directo de cada variable con los efectos indirectos de la misma. Éstos resultan de la multiplicación de los coeficientes existentes entre cada enlace entre la variable inicial y la última (en nuestro modelo, la *Colaboración*).

Figura 28 Modelo Conceptual final de las Relaciones entre Bibliotecarios Bibliotecas/Profesores



Ji-cuadrado (χ^2) = 24,404 con df=6
CMIN/DF=4,067

El análisis de los efectos directos, indirectos y totales (ver *output* en anexo 19), presentados en el Cuadro 73, demuestra la importancia de la variable *Identificación y Comprensión* en la disponibilidad de los profesores para colaborar con el bibliotecario que, mientras en el efecto directo representa apenas 0,23, alcanza el 0,15 en el efecto indirecto registrando así el valor más alto en el impacto total (0,38). El *Compromiso* constituye la segunda variable con mayor impacto total, esto es, el 0,32 resultantes apenas del efecto directo. La *Satisfacción* que, en el efecto directo alcanza el tercer valor más alto 0,21, en los indirectos representa el segundo valor más alto 0,10, sumando el 0,31 en el impacto total en la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios y, constituyéndose así, como la tercera variable más importante. La *Percepción* es la

única de las variables mediadoras que tiene un efecto indirecto en la *Colaboración*, esto es, el 0,09 valor que, sumado al directo (0,12), contribuye para que su impacto total alcance el 0,21. Las variables mediadoras *Confianza* y *Compromiso* apenas registran efectos directos en la *Colaboración*.

Respecto a la *Comunicación* registramos que, mientras no exista un efecto directo en la *Colaboración*, existe un efecto indirecto del 0,09 a través de las variables *Percepción* y *Confianza*.

Cuadro 73 Efectos (estandarizados) directos, indirectos y totales en la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios

| Variables | Efecto Directo | Efecto Indirecto | Impacto Total |
|------------------------------|----------------|------------------|---------------|
| Identificación y Comprensión | 0,23 | 0,15 | 0,38 |
| Satisfacción | 0,21 | 0,10 | 0,31 |
| Comunicación | -- | 0,09 | 0,09 |
| Percepción | 0,12 | 0,09 | 0,21 |
| Confianza | 0,20 | -- | 0,20 |
| Compromiso | 0,32 | -- | 0,32 |

Como mencionamos en el Capítulo I, además de verificar el peso que las distintas variables independientes, ya de forma directa y/o indirecta, tienen en la variable dependiente (*Colaboración*) consideramos igualmente importante saber en qué medida las distintas características intrínsecas a los profesores (sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad) influyen en su disponibilidad para colaborar con el bibliotecario.

En su conjunto, las variables de caracterización explican el 14% de la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios. Apenas la relación con el sexo es significativa.

Cuadro 74 Impacto de las variables de caracterización de los profesores en su disponibilidad para colaborar con los bibliotecarios

| Variables | Teste F | P value | Eta parcial |
|-----------------------|---------|---------|-------------|
| Sexo | 3,84 | 0,05 | 0,03 |
| Edad | 1,03 | 0,38 | 0,02 |
| Departamento | 0,32 | 0,97 | 0,02 |
| Grado académico | 0,51 | 0,68 | 0,01 |
| Categoría profesional | 1,69 | 0,17 | 0,04 |
| Antigüedad | 1,23 | 0,30 | 0,03 |

$R^2 = 0,14$

3. Discusión de los resultados

Debido al carácter exploratorio de esta investigación no constituye objetivo nuestro la utilización de los resultados obtenidos para una generalización al universo de los profesores de la Educación Superior en Portugal. Sin embargo, entendemos que, en la actualidad, debido a la urgencia de la introducción de algunos cambios en el modo de trabajar en la Universidad para los distintos miembros de la comunidad académica (comprendiendo estudiantes, profesores y bibliotecarios) el descubrimiento de algunas tendencias en las percepciones que los profesores universitarios tienen acerca de las competencias de los bibliotecarios y sobre los apoyos que han de prestar dentro del marco del papel que las Bibliotecas juegan en la docencia, en el aprendizaje y en la investigación, así como su disponibilidad para colaborar con los primeros contribuyendo a favorecer el cambio exigido en el nuevo contexto, se manifestó relevante el diseño y desarrollo de la presente investigación. Creemos que sólo a través del conocimiento de lo que los profesores piensan es posible determinar nuevos dominios de actuación, eliminar barreras a la colaboración así como determinar nuevas estrategias de relaciones entre los dos colectivos implicados. Se reveló así necesaria la identificación de las nuevas necesidades y competencias relativas al papel de la biblioteca universitaria y del bibliotecario en los requerimientos de la nueva enseñanza superior y, por otro lado, teniendo en cuenta el nuevo modelo europeo, atender a las experiencias y percepciones de los bibliotecarios y profesores universitarios.

El primer resultado obtenido tiene que ver con la utilización local y virtual de la biblioteca por los profesores. En una época marcada por Internet y por los recursos electrónicos, por discusiones centradas en la necesidad o no de la biblioteca como espacio físico, el porcentaje de profesores de ISCTE-IUL que declara utilizar la biblioteca localmente es superior al de los profesores que declaran utilizarla virtualmente (Cuadro 24). Cuando relacionamos la utilización (local y virtual) con las variables de caracterización (*sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional, antigüedad*) concluimos que los valores más bajos de uso local son siempre superiores a los valores más bajos de uso virtual (Cuadro 24). Sin embargo, cuando analizadas separadamente y de acuerdo con la frecuencia de uso (Cuadro 25 y Cuadro 26) se verifica que el porcentaje de profesores que han declarado utilizar la biblioteca localmente con más frecuencia (15,5% - sexo femenino; 21,7% - sexo masculino) es inferior al de los que han declarado utilizarla virtualmente con más frecuencia (47,8% - sexo femenino; 35,6% - sexo masculino). Esta tendencia se mantiene en todas las demás variables

(*edad, departamento, grado académico, categoría profesional, antigüedad*). Ello significa que los que utilizan la biblioteca virtualmente lo hacen de forma más intensa y frecuente (Figura 10).

En nuestra opinión, estos resultados deben ser interpretados en una perspectiva de equilibrio en la existencia de dos realidades que nos parecen complementarias: la biblioteca como realidad física y la biblioteca digital. Una no excluye la otra, más bien complementan en los productos y servicios suministrados planteando a los bibliotecarios exigencias suplementarias en cuanto a la gestión de ambas realidades.

Otro resultado tiene que ver con la utilización según la *antigüedad* de los profesores en la Universidad: son los profesores que llevan menos tiempo en la organización (1-5 años) los que utilizan menos la biblioteca (75% - local; 66,7% - virtual). Por otro lado, el patrón de utilización por edad es igual en la utilización local o virtual, esto es, son los de más edad los que más utilizan la biblioteca (Cuadro 24).

Por *departamento*, la totalidad (100%) de los profesores de los departamentos de Antropología, Economía y Gestión declararon utilizar la biblioteca localmente, y la totalidad de los de de Gestión, Psicología y Sociología virtualmente, existiendo así, un patrón máximo de utilización local y virtual de la biblioteca en el departamento de Gestión.

El análisis de los Cuadro 25 y Cuadro 26 permite concluir que el sexo determina un patrón de utilización local y virtual distinto. Son los profesores del sexo masculino los que con mayor frecuencia (*1 o más veces por semana*) utilizan localmente la biblioteca (21,7%) mientras que el sexo femenino la utiliza virtualmente con mayor frecuencia (47,8%). Así, analizando la utilización local y virtual de la biblioteca según las variables de caracterización concluimos que, existen diferencias entre los distintos grupos en cada variable, pero éstas no son muy acentuadas y apenas significativas en lo que concierne al sexo.

Desde el punto de vista de la actuación del bibliotecario, el contacto directo con los profesores del sexo masculino es más fácil que con los profesores del sexo femenino lo que significa que las estrategias de comunicación necesitan tomar en consideración esta diversidad. Por otro lado, debido a la riqueza de los contactos personales, y de cara a que estos también existan con los profesores del sexo femenino, la participación del bibliotecario en los eventos de carácter social asume mayor relevancia.

Los resultados obtenidos en la frecuencia de uso de los recursos y servicios suministrados por la biblioteca (Cuadro 27) demuestran que los profesores

distinguen con una mayor frecuencia los *libros*, la *búsqueda en el catálogo de la biblioteca* (base de datos bibliográficos), los *recursos electrónicos*, las *publicaciones periódicas* (revistas científicas) y el *préstamo domiciliario*. La mayor frecuencia de uso de estos recursos y servicios demuestra claramente una preferencia por lo que denominamos como *Servicios básicos* (fundamentales o de primer nivel) y por los *Recursos electrónicos*. Actividades como el *Servicio de referencia* y la *Formación de usuarios* (entendida como alfabetización informacional) reciben medias más bajas. Esto permite concluir que, los profesores mantienen una práctica conservadora en la utilización de la biblioteca lo que demuestra una concepción tradicional de la misma limitándola a suministradora de recursos de información no reconociendo o, simplemente, desconociendo su papel y el de sus profesionales en la formación académica de los estudiantes, a través de las actividades de alfabetización informacional, así como en el apoyo a la investigación y a la docencia, a través de los servicios de referencia, entre otros. Estos resultados son semejantes a los del estudio de Feldman y Sciamarella (2003) en la medida en que el 64% de los profesores declararon no utilizar el servicio de formación de usuarios (el 21% porque desconocían su existencia, el 12% por consideraren que los estudiantes deben ya saber cómo hacer búsquedas, el 25% porque los estudiantes deben buscar el apoyo del profesor y el 25% porque indican a los estudiantes el contacto directo con el bibliotecario). De destacar que el problema del desconocimiento por parte de los profesores en cuanto a las competencias y conocimientos de los bibliotecarios se resaltó en la reunión de *Focus group* como lo demuestran algunas respuestas al cuestionario: "*Já pensei em fazer visitas guiadas à biblioteca: Desconheço se este tipo de iniciativa existe*", "*Do meu ponto de vista, a grande maioria das pessoas (ou eu) desconhece as funções do bibliotecario e, depois, não sabe exactamente até onde deve ir em termos de actuação. Tenho muita dificuldade em responder à maior parte das questões por serem novas para mim*".

Agrupados estos servicios y recursos en cuatro componentes principales y relacionados con las variables de caracterización (Cuadro 29) podemos concluir que es siempre el sexo femenino el que presenta unas medias más altas de frecuencia de uso (*Dinamización y extensión cultural*: 1,75; *Servicios básicos*: 2,97; *Servicios avanzados*: 2,14; *Recursos electrónicos*: 2,99). Por grupo de *edad*, las medias más bajas son siempre alcanzadas por el grupo de hasta 35 años lo que confirma los porcentajes más bajos de utilización (local y virtual) de la biblioteca (Cuadro 24). Esta realidad implica, por parte de los bibliotecarios, el diseño de una estrategia distinta de comunicación y de establecimiento de relaciones con este grupo. Por ejemplo, el profesor recién llegado a la Universidad debería ser

contactado por la biblioteca (*mail* o carta) para informarle sobre su disponibilidad y la de sus profesionales en apoyo de sus actividades y sobre los servicios y recursos disponibles. En este sentido, la biblioteca apoyaría la integración de los profesores recién llegados aprovechando la oportunidad para demostrar la utilidad de sus servicios en las tareas que el profesor desarrolla en la Universidad.

Por *categoría profesional*, los profesores con doctorado son los que presentan una media más alta de frecuencia de uso de los servicios y recursos integrados en los componentes *Dinamización y extensión cultural*, *Servicios básicos* y *Recursos electrónicos*. Este grupo, que es el más representativo en la Universidad (42,6%), no atribuye la media más alta a los *Servicios avanzados*, siendo que aquí están integrados el *Servicio de referencia*, la *Formación de usuarios* y el *Préstamo Interbibliotecario*. Las ventajas y beneficios de la utilización de estos servicios, destacándose la formación de usuarios, deben ser debidamente promovidas en la Universidad. A este grupo deben ser dirigidas acciones concretas de divulgación y promoción, por ejemplo, a través de la concretización de proyectos-piloto con divulgación en la Universidad, de los resultados alcanzados. Esta es una forma sencilla de desarrollar proyectos colaborativos e interdisciplinarios.

Respecto a la *antigüedad*, los profesores del grupo 16-25 años alcanzan las medias más altas en las componentes *Dinamización y extensión cultural*, *Servicios avanzados* y *Recursos electrónicos* y los más recientes en la Universidad (1-5 años) atribuyen la media más alta a los *Servicios básicos*. Nos parece que esta distribución de las medias más altas y más bajas la interpretamos del siguiente modo: los profesores que llevan en la Universidad menos tiempo no disponen de información sobre la existencia de muchos de los servicios de la biblioteca utilizando más los tradicionales (libros, préstamo domiciliario, búsqueda en el catálogo de la biblioteca) en cuanto los profesores del grupo 16-25 años pueden disfrutar de otros servicios y productos que su longevidad en la Universidad les ha permitido conocer.

Relacionando la dimensión *Dinamización y extensión cultural* con las variables de caracterización, en cuanto a la *edad*, a la *antigüedad* y al *departamento* identificamos la existencia de diferencias estadísticamente significativa: son los más mayores, los más antiguos y de los departamentos Antropología, Otros y Sociología los que, como media, utilizan los servicios integrados en esta dimensión con mayor frecuencia. En la dimensión *Servicios básicos*, *Servicios avanzados* y *Recursos electrónicos* identificamos la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto al *sexo* y al *departamento*. En cuanto al *sexo*, en todas las dimensiones las medias más altas de frecuencia de utilización corresponden a las

mujeres. En cuanto al *departamento*, las relaciones significativas se establecen con los de Antropología, Arquitectura y Urbanismo y Sociología en las dimensiones *Servicios básicos* y *Servicios avanzados*; con los de Psicología, Sociología y Gestión en la dimensión *Recursos electrónicos*, siendo la intensidad de la asociación casi moderada en cuanto a esta dimensión y a los *Servicios avanzados*.

Aproximadamente el 90% de los respondientes entienden como *Importante* (37,6%) y *Muy importante* (51,8%) para la docencia y la investigación los recursos de información existentes en la biblioteca (Figura 11). Este resultado confirma la importancia atribuida a la utilización tanto local como virtual puesto que para los profesores dichos recursos son todos aquellos a los que se puede acceder, por ejemplo, las bases de datos con acceso desde sus despachos o de sus hogares (Cuadro 24). Resultados semejantes a los obtenidos en nuestro estudio los verificó Cook (1981): para el 63% los recursos de información son indispensables, para el 17%, *Muy importante* y para el 5% *Poco o Nada importante*.

En cuanto a la relación entre la importancia atribuida por los profesores a los recursos de información existentes y la utilización de la biblioteca, local o virtual, verificamos que son los profesores que más la utilizan los que mayor importancia atribuyen. Estas diferencias son estadísticamente significativas en cuanto a la frecuencia virtual (Cuadro 30). Una relación entre la frecuencia de utilización de la biblioteca y la importancia atribuida por los profesores ya había sido identificada por Budd y Coutant (1981).

Una de las cuestiones planteadas tiene que ver con el rol o roles que la biblioteca debe desempeñar en un entorno marcado por los cambios decurrentes de Bolonia. De forma muy clara los profesores entienden que la biblioteca *Debe constituirse en un centro prestador de distintos servicios de apoyo al aprendizaje de los estudiantes* (77,9%) y, además, *Debe convertirse en un centro de apoyo a la investigación científica* (75,6%) (Cuadro 32). Para que esto pueda realizarse la biblioteca debe entenderse como un agente activo en la Universidad y los bibliotecarios necesitan participar en las actividades de docencia, de investigación y en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas.

A continuación analizaremos cómo los profesores entienden este tipo de actuación. Debe destacarse que nadie ha elegido como respuesta que la biblioteca *No debe desarrollar un papel relevante* y que sólo el 4,1% refieren *Desconozco el tipo de papel que la biblioteca podría desarrollar*. Por otro lado, únicamente el 25% entienden que la biblioteca *Debe convertirse esencialmente en suministradora de recursos digitales*. Una vez más nos parece que se refuerza la necesidad de la

biblioteca como espacio físico. También aquí algunas de las declaraciones de los profesores en el *Focus group* están en esta línea así como algunas de las respuestas al cuestionario: "O prazer de estar numa biblioteca também se aprende e era bom que os nossos alunos visitassem a biblioteca como alguém que tem esse prazer. É algo do domínio da estética (o livro como objecto) e da ética (o saber estar, a curiosidade intelectual, o silêncio)".

Analizadas las respuestas según el *departamento, grado académico, categoría profesional y antigüedad* podemos concluir que, por *departamento*, son los profesores de Psicología y Finanzas los que más valoran el papel de la biblioteca como *Suministradora de recursos digitales* (Cuadro 33) lo que refuerza los resultados obtenidos por los mismos departamentos en cuanto a la frecuencia virtual de la biblioteca ya que son los que la utilizan virtualmente con mayor frecuencia (Cuadro 26). La opción *Debe convertirse en un centro de apoyo a la investigación científica* es la más valorada por los profesores auxiliares (81,4%). Esto está relacionado con su curriculum y progresión profesionales en la medida que después del doctorado, necesitan continuar investigando y publicando. En cuanto a las opciones *La Biblioteca no debe cambiar los servicios que suministra en la actualidad, La Biblioteca debe constituirse en un centro prestador de distintos servicios de apoyo al aprendizaje de los estudiantes y Debe convertirse en un centro de apoyo a la investigación* la relación con el sexo es estadísticamente significativa. La intensidad de la relación entre las variables de caracterización y las dependientes es más fuerte en cuanto al *departamento*.

Respecto a los distintos papeles desempeñados por los bibliotecarios (Cuadro 34), los profesores que han respondido a la encuesta valoran más la *Creación de Repositorios Institucionales de la producción académica y científica (Importante o Muy importante* por 95,3% de los respondientes). A este resultado nos parece no ser ajeno el hecho que en ISCTE-IUL se haya creado un Repositorio de la producción académica y científica, promovido por la biblioteca. Sin embargo, la responsabilidad de esta iniciativa en las Universidades recae en muchas ocasiones a en las bibliotecas y sus profesionales.

Son más valoradas las tareas tradicionales de la biblioteca como es el caso de la *Gestión y desarrollo de las colecciones de la biblioteca* (valorada como *Importante y Muy importante* por 94,3%) y la *Gestión de los recursos de información (Importante y Muy importante* por 93%) (Cuadro 34). Estos resultados confirman los obtenidos en la frecuencia de uso de los servicios y recursos de información existentes en la biblioteca (Cuadro 27). Es importante destacar que, cuando se analiza esa frecuencia, la *Formación de usuarios* recibe la media más

baja (1,26) lo que se traduce en una reducida utilización de este servicio por parte de los profesores. Sin embargo, cuando preguntamos sobre la importancia que atribuyen al desarrollo de distintos papeles por los bibliotecarios, la *Formación en alfabetización informacional* recibe la cuarta media más alta (3,34). Esto significa que existe, en este dominio, mucho trabajo a realizar por los bibliotecarios, respecto a la clarificación del concepto. Los resultados obtenidos permiten pensar en la existencia de escaso consenso en cuanto a la realidad que la expresión describe. Esto nos parece claro cuando los mismos profesores atribuyen la segunda media más baja al papel del bibliotecario en la formación académica de los estudiantes (2,90). Papeles novedosos pero *Muy importantes* en un entorno marcado por Internet y por la explosión de los recursos de información disponibles en la *Web*, como es el de la prestación de información sobre los derechos de autor, reciben la media más baja (2,86) en una escala de 1 a 4.

Al analizar las medias atribuidas por *departamento* a los componentes *Gestión del conocimiento*, *Prestación de servicios de apoyo* y *Educación/formación* (Cuadro 35) las más altas en todos los departamentos se atribuyen a la *Gestión del conocimiento* que, como ya hemos mencionado, incluye los roles del bibliotecario en la *gestión y desarrollo de las colecciones*, en la *creación de las Repositorios Institucionales* y en la *gestión de los recursos de información*. Los departamentos de Ciencias y Tecnologías de la Información, Métodos Cuantitativos y Psicología valoran como el segundo componente más importante la *Educación/formación* que incluye los roles del bibliotecario en la *prestación de información sobre los derechos de autor*, en la *formación académica de los estudiantes* y en la *formación en alfabetización informacional*. Los demás departamentos valoran en segundo lugar la componente *Prestación de servicios de apoyo* que incluye los papeles del bibliotecario en la *prestación de información sobre los servicios y recursos de información en los dominios de docencia y de investigación de los profesores*, así como en el *suministro de servicios de información y en la localización de información en los dominios de docencia y de investigación de los profesores*.

La tendencia es la misma cuando analizamos los componentes según las demás variables: *grado académico*, *categoría profesional* y *antigüedad*. Estos resultados refuerzan claramente los roles de los bibliotecarios en la *Gestión y desarrollo de las colecciones*, en la *Creación de las Repositorios Institucionales* y en la *Gestión de los recursos de información (gestión del conocimiento)* y en el *Suministro de información sobre los servicios y recursos de información en los dominios de docencia y de investigación de los profesores*, en el *Suministro de información especializada* y en la *Localización de información en los dominios de*

docencia y de investigación de los profesores (*prestación de servicios de apoyo*). En todas las variables, la atribución de las medias más bajas se centra en los papeles incluidos en la componente *Educación/formación (prestación de información sobre los derechos de autor, formación académica de los estudiantes y formación en alfabetización informacional)*. Sin embargo, debido a la importancia de la actuación del bibliotecario en estos dominios de los cuales destacamos la formación el ALFIN, confirmada por distintos documentos del ámbito de la Educación y Formación, *Declaraciones* sobre el tema y distintos documentos que representan el marco conceptual de la formación en competencias informacionales, entendemos que los bibliotecarios necesitan consolidar su posicionamiento profesional en los mismos. Pero entendemos también que no es posible hacerlo sin que los profesores comprendan la necesidad de la formación de los estudiantes en estos temas, así como el papel relevante de los bibliotecarios debido a sus conocimientos y competencias. De destacar que son las mujeres y los profesores del grupo 55-66 años los que atribuyen mayor importancia al trabajo de los bibliotecarios en todas las dimensiones (Cuadro 37).

Los profesores que frecuentan localmente la biblioteca *1 a 2 veces al mes* destacan la *Gestión del conocimiento*. Con relación a la frecuencia virtual, en todas las dimensiones (*Gestión del conocimiento, Prestación de servicios de apoyo, Educación/Formación*) cuanto mayor es esa frecuencia más importancia atribuyen a estos roles (Cuadro 37).

Estos resultados están en la línea y complementan los de los estudios de Oberg, Schleiter y Van houten (1989) y de Dilmore (1996). En el primero se identificó una relación entre la frecuencia de los contactos y la percepción que los profesores tienen de los bibliotecarios; y, en el segundo, la existencia de una correlación positiva entre la frecuencia de los contactos entre bibliotecarios y profesores y la percepción de los profesores sobre los servicios de la biblioteca.

Preguntados sobre la sugerencia a sus estudiantes de contactar con el bibliotecario, la mayoría de los profesores han respondido que no lo hacen (66,7%) (Figura 12) lo que, en nuestra opinión, confirma la poca importancia que atribuyen a la actuación de los bibliotecarios en dominios relativos a la formación académica de los estudiantes. Esta conclusión nos parece validada por los resultados obtenidos sobre el impacto de los bibliotecarios en las actividades de *Formación de los estudiantes*, en el *Suministro de servicios de información* y en la *Gestión y desarrollo de las colecciones* (Cuadro 61). Las dos últimas opciones recibieron las medias más altas, esto es, los profesores que han respondido al cuestionario entienden que las actividades de formación de los estudiantes constituyen el campo

en que el impacto que el bibliotecario debe tener es menor. Estos datos son contrarios a los obtenidos en el estudio de Divay, Ducas y Michaud-Oystryk (1987) donde el 63% de los profesores que respondieron a la encuesta entendían como muy substancial el papel del bibliotecario en la formación de los estudiantes. También en el estudio de Ivey (1994) el 62% de los profesores consideran que los bibliotecarios tienen algún o considerable importancia en dicha formación.

El 33,3% de los profesores declararon sugerir el contacto con el bibliotecario a sus alumnos (Figura 12) existiendo una relación entre la frecuencia de la biblioteca (local y virtual) por los profesores y dicha sugerencia. Son los profesores que más frecuentan la biblioteca (local y virtualmente) los que sugieren el contacto (Cuadro 39)⁴⁷⁰. Esta relación es estadísticamente significativa en cuanto a la frecuencia virtual. Estos datos confirman los de los estudios de Ivey (1994) y de Dilmore (1996). Sin embargo, en nuestro estudio el 66,7% declararon no sugerir el contacto (Figura 12) lo que representa un porcentaje más elevado que los obtenidos en los estudios de Ivey (17%) y de Divay, Ducas y Michaud.Oystryk (20%).

Analizando las motivaciones para sugerir el contacto aludido, el primer lugar resulta el *Apoyo en la búsqueda y consulta de información* (29,3%), en segundo, el *Apoyo especializado/Servicio de referencia* (29,3%) y en tercero, el *Apoyo en la localización de la información* (15,5%). Este resultado está en la línea del obtenido por Byron (1997) donde el apoyo de los bibliotecarios a los estudiantes a través del servicio de referencia se consideró como *Muy importante*. En nuestra investigación,

⁴⁷⁰ Para determinar las motivaciones para el contacto, en la encuesta existía una cuestión abierta a la cual los profesores han respondido: *Apoyo en la búsqueda y consulta de información* (29,3%) "Pesquisa usando sobretudo recursos eletrónicos, para elaboração de trabalhos individuais e de grupo", "Pesquisa bibliográfica", "Pesquisa de literatura especializada para trabalhos"; *Apoyo especializado/Servicio de referencia* (29,3%) "Para se sentirem apoiados nas dúvidas e também para as esclarecer com as pessoas mais habilitadas para o fazer", "Apoio em pesquisas aprofundadas"; *Apoyo en la localización de información* (15,5%) "Localização de documentos", "Para localizar e orientar o acesso a monografias e revistas", "Auxílio na obtenção de documentos", "Esclarecer dúvidas na localização e utilização dos recursos"; *Alfabetización informacional* (8,6%) "Para desenvolver formação em bases de dados", "Formação em literacia informacional", "Para aprendizagem sobre os recursos existentes e forma de utilização"; *Adquisición de hábitos de trabajo* (6,9%) "Para apoiar os alunos na aquisição de hábitos de trabalho"; *Introducción a la biblioteca (productos y servicios)* (5,2%) "Familiarização com a biblioteca, todos os seus recursos, como ambiente de trabalho confortável para quem queira ser cientista", "Para se inteirarem sobre as diferentes fontes de informação e recursos existentes na biblioteca"; *Sugerencias de mejora/reclamaciones* (3,4%) "Para sugerir aquisições, para adquirir livros que desaparecem"; y *Socialización* (1,7%) "Para se sentirem apoiados nas dúvidas que têm e para as esclarecer com as pessoas mais habilitadas para o fazer. Também para fortalecer a sua ligação à biblioteca (e à instituição, em geral) através destas (entre outras) formas de interação", (Cuadro 38).

el contacto con el bibliotecario en cuanto a la *Alfabetización informacional* de los estudiantes es valorado por los profesores en 4º lugar en un conjunto de ocho ítems (Cuadro 38). Sin embargo, en el estudio de Byron (1997) los profesores manifestaron preocupación por la ausencia de competencias de alfabetización informacional y de pensamiento crítico en los estudiantes.

En cuanto a frecuentar la biblioteca, el 86,8% de los profesores han declarado sugerirla a sus alumnos (Figura 13) existiendo una relación escasa entre las dos variables y que no sufre variaciones en función de la frecuencia de utilización de la biblioteca por los profesores (local y virtual).⁴⁷¹ (Cuadro 41).

Por lo expuesto y por los porcentajes obtenidos nos parece evidente que la sugerencia a los estudiantes de frecuentar la biblioteca es mucho mayor que la sugerencia para contactar con el bibliotecario. De algún modo, la biblioteca, a los ojos de los profesores, sigue siendo un espacio al cual los estudiantes deben acudir para la realización de distintas finalidades pero no es tan evidente la utilidad del contacto con el bibliotecario. En nuestra opinión existen varias causas para explicar esta realidad, probablemente la más sencilla, el desconocimiento, por parte de los profesores, del rol, competencias y capacidades de los bibliotecarios. Sobre todo, desconocen en qué medida ese colectivo puede apoyar los estudiantes en las distintas actividades que deben desarrollar para alcanzar una determinada cualificación académica.

En nuestro estudio y, de modo más concreto en el cuestionario que aplicamos a los profesores, entendemos que los bibliotecarios ejercen funciones de *Docencia* (formación de usuarios, alfabetización informacional), *Investigación* (aplicada a la mejora de los servicios y/o en el dominio de las Ciencias de la Información),

⁴⁷¹ Para determinar las motivaciones para la frecuencia, en la encuesta existía una cuestión abierta a la cual los profesores han respondido: *Búsqueda y consulta de información* (58,9%) "Consulta de livros e pesquisa de informação", "Consulta de bibliografía pertinente", "Pesquisa de livros e revistas de âmbito empresarial e bases de dados para os de licenciatura"; *Biblioteca como local de estudio y de investigación* (9,3%) "Estudo e informação", "Estudo, informação", "Complemento de estudo, investigação científica, "Investigação para trabalhos, estudo"; *Realización de trabajos* (6,6%) "Consulta de várias publicações para a realização de trabalhos académicos", "Apoio fundamental aos trabalhos de investigação visto que actualmente grande parte dos alunos apenas recorre à Internet"; *Actualizar y profundizar conocimientos* (3,3%) "Para acompanhar a actualidade da sua disciplina pela consulta dos números recentes das revistas e para ter uma noção de conjunto sobre o domínio.", *Adquisición de hábitos de trabajo* (3,3%) "Só numa biblioteca se consegue ter a variedade e qualidade das referências indispensáveis a uma boa formação. Para se habituarem a conhecer e trabalhar na biblioteca, de uma forma rotineira e continuada"; *Alfabetización informacional* (3,3%) "Formação em literacia informacional", "Para desenvolver a capacidade de pesquisa de informação", y *Desarrollo de capacidades científicas* (1,3%) "A utilização da biblioteca é uma condição essencial do estudo, da investigação e do desenvolvimento de capacidades científicas." (Cuadro 40)

Gestión (de las unidades documentales y recursos ahí existentes) y *Servicio* (apoyo a las actividades de docencia, aprendizaje e investigación). Respecto a la importancia atribuida por los profesores al ejercicio de esas funciones, son las de *Gestión* y de *Servicio (apoyo)* las que reciben un porcentaje más alto de *Muy importante*, respectivamente 65,3% y 64,3% (Figura 14). Nos parece que estos resultados no son ajenos a lo que constituyen las prácticas profesionales más comunes de los bibliotecarios. Sin embargo, nos parece necesario destacar que el 39,9% de las respuestas han declarado entender como *Muy importante* el *Ejercicio de docencia* por los bibliotecarios y que el 45,6% han declarado entender como *Muy importante* el *Ejercicio de funciones de investigación*. En el estudio de Cook (1981) relativo al papel de los bibliotecarios, para el 85% el de *Servicio (apoyo)* a los estudiantes y a los profesores, para el 8% el de *Investigación*, para el 5% el de *Docencia* y para el 2% son otras funciones como la organización y gestión de la biblioteca. El estudio de Divay, Ducas y Michaud-Oystryk (1987) también destacó el papel de *Servicio (apoyo)* de los bibliotecarios. El estudio de Ivey (1994) demostró que el 57% consideran prioritario el papel de *Servicio (apoyo)*, seguido de *Investigación* (40%), de *Docencia* (16%) y de *Gestión/administración* (23%). Estos resultados apuntan claramente a una valorización del papel de *Servicio (apoyo)* de los bibliotecarios por los profesores. En este sentido deben ser interpretados los resultados de los estudios antes referidos y de la investigación desarrollada por Christiansen, Stompler y Thaxton (2004) que permitió concluir que los bibliotecarios tienen un papel sobretodo de servicio y no educativo/formativo. Sin embargo, estos autores hablan de la existencia de una desconexión asimétrica (*asymmetrical disconnection*) entre los dos grupos debido a que mientras los dos son necesarios para el funcionamiento exitoso de cualquier centro académico lo cierto es que están separados: los bibliotecarios conocen el trabajo de los profesores y, de modo continuado, intentan establecer contacto con ellos; los profesores no conocen el trabajo de los bibliotecarios y no buscan el contacto. Para ellos, el papel de la biblioteca y de los bibliotecarios es simplemente organizar y facilitar el acceso a los recursos y a las colecciones.

En nuestro estudio, analizados en conjunto los porcentajes atribuidos al ítem *Importante* y *Muy importante* (Figura 14), la *Enseñanza* alcanza el 81,6%, la *Investigación* el 83,5%, la *Gestión* el 94,4% y el *Servicio (apoyo)* el 96,4%. Por lo expuesto, nos parece que estos resultados constituyen una oportunidad para que los bibliotecarios puedan expandir su rol en la Universidad en dominios como la enseñanza y la investigación, tradicionalmente campo de actuación exclusivo de los profesores, al menos en Portugal. En este sentido se expresaron algunos profesores

en la reunión de *Focus group* así como en las respuestas al cuestionario: “*A figura do bibliotecário deveria ser sempre convocada para as sessões de abertura dos anos lectivos nos diferentes cursos/escolas para que os alunos tivessem maior e mais rápido contacto com a actividade académica no que refere à sua biblioteca*”, “*Actualmente, a intercolaboração com o bibliotecário, quer a nível docente quer como investigador é muito importante*”, “*O bibliotecário é fundamental na minha investigação*”.

En cuanto al *Ejercicio de la docencia*, las diferencias medias registradas son significativas en cuanto a la *edad*, siendo los más mayores los que más importancia atribuyen. Cuanto al *Ejercicio de funciones de investigación*, las diferencias medias registradas se han revelado significativas y de intensidad casi moderada en cuanto al *departamento* por lo que son los departamentos de Métodos Cuantitativos, Otros y Gestión los que más importancia atribuyen. En el *Ejercicio de funciones de gestión* las diferencias registradas se han revelado significativas en el *sexo* (considerado un nivel de significancia de 10%) destacado por las mujeres. En cuanto al *Ejercicio de funciones de servicio (apoyo)*, las diferencias registradas son significativas en cuanto al *departamento*, siendo las importancias medias más altas atribuidas por los de Antropología, Sociología y Otros.

El análisis de los resultados según la variable *departamento* (Cuadro 42, Cuadro 43, Cuadro 44 y Cuadro 45) nos permite destacar las áreas científicas más o menos favorables al ejercicio de las distintas funciones. Es posible destacar, sin embargo, que el departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información presenta las medias más bajas en el *Ejercicio de docencia*, en el *Ejercicio de funciones de gestión* y en el *Ejercicio de funciones de servicio (apoyo)* y la segunda más baja en el *Ejercicio de funciones de investigación*.

El análisis por *categoría profesional* verifica que a los profesores Asociados y a los Catedráticos corresponden las medias más altas de importancia atribuidas en todos los dominios de actuación del bibliotecario lo que puede significar que son los profesores con una posición más elevada los que más valoran el papel del bibliotecario en la Universidad en sus distintos roles lo que puede traducirse en que han disfrutado durante mucho tiempo de oportunidades para interactuar con los bibliotecarios, lo que puede haber contribuido a un conocimiento más completo respecto a sus competencias, formación y roles.

La *antigüedad* en la institución determina una percepción más favorable de los profesores en cuanto a la actuación de los bibliotecarios en los varios dominios. Esto puede significar que una mayor longevidad en la institución permite un

conocimiento más profundo de los roles que los bibliotecarios desarrollan. También en el estudio de Davis y Bentley (1979) se había identificado una relación paralela.

En el *Ejercicio de funciones de docencia, investigación, gestión y servicio (apoyo)* por los bibliotecarios, en la dimensión Gestión del conocimiento verificamos la existencia de valores medios estadísticamente significativos en cuanto al *Ejercicio de funciones de gestión* y en cuanto al *Ejercicio de funciones de servicio (apoyo)* por los bibliotecarios. Esto significa que son los profesores que entienden como más importante el desarrollo de roles en la dimensión Gestión del conocimiento los que más importancia atribuyen al *Ejercicio de funciones de gestión* y al *Ejercicio de funciones de servicio (apoyo)* por los bibliotecarios.

En la *Prestación de servicios de apoyo* se destaca la existencia de valores medios estadísticamente significativos en cuanto al *Ejercicio de funciones de docencia* y al *Ejercicio de funciones de investigación*, siendo los que entienden como más importante el desarrollo de roles en la dimensión *Prestación de servicios de apoyo* los que más importancia atribuyen al *Ejercicio de funciones de docencia* y al *Ejercicio de funciones de investigación* por los bibliotecarios.

En la dimensión *Educación / Formación*, se destaca la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las medias obtenidas en cuanto al *Ejercicio de funciones de docencia*, al *Ejercicio de funciones de investigación* y al *Ejercicio de funciones de servicio (apoyo)*: los profesores que entienden como más importante el desarrollo de roles en la dimensión *Educación/Formación* son los que más importancia atribuyen al *Ejercicio de funciones de docencia*, al *Ejercicio de funciones de investigación* y al *Ejercicio de funciones de servicio (apoyo)* por los bibliotecarios.

Para detallar más la información antes obtenida, necesitamos saber si los profesores están de acuerdo y en que ámbito, con la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia* (Cuadro 47 y Cuadro 48), en los *equipos de investigación* (Cuadro 51 y Cuadro 52) y en las *reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas* (Cuadro 56 y Cuadro 57). En el caso de discordancia cuales son las razones (Figura 17, Figura 19 y Figura 20).

Únicamente en la última dimensión (*Presencia en las reuniones de los equipos de profesores*) el porcentaje de no concordancia (55,7%) es superior al de concordancia (44,3%) (Figura 15). En la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia* y a la *Participación en los equipos de investigación* los porcentajes de concordancia alcanzados confirman los resultados obtenidos sobre la importancia atribuida al *Ejercicio de funciones de docencia* y de *investigación* por

los bibliotecarios. A pesar de no constituir campos de actuación más valorados, los porcentajes obtenidos (agregando *Importante* y *Muy Importante*), 81,6% (docencia) y 83,5% (investigación) permiten confirmar los resultados. Esto significa, por un lado, que estos dos dominios deben entenderse por los bibliotecarios como posibilidades para expansión de sus roles en la Universidad. Por otro, cuando el porcentaje de profesores que no están de acuerdo con la *Presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas* es superior al de aquellos que están de acuerdo y, relacionando este hecho con el porcentaje de concordancia relativa a la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia* (71,3%), nos parece que existe claramente una distinción entre el ejercicio de la docencia por el bibliotecario y ese ejercicio como resultado de una planificación conjunta de actividades con los profesores en que, para la concretización de determinados objetivos pedagógicos y de currículo, los dos grupos colaboran y participan.

De destacar también el hecho de que, en los tres dominios, la opción para explicar la no concordancia recae en *Nunca había pensado en esa posibilidad* (segunda razón relativa a la *Presencia en las aulas*: 43,8%, Figura 17; primera en la *Investigación*: 49,3%, Figura 19; segunda en la *Presencia en las reuniones de los equipos de profesores*: 42,1%, Figura 20).

En nuestra opinión, tomando en consideración nuestra práctica profesional y parte de la literatura analizada, nos parece que estos resultados apuntan en el sentido de algún desconocimiento, por parte de los profesores, acerca de la formación, capacidades y competencias de los bibliotecarios lo que determina que no lo consideren como alguien que puede y debe participar en un conjunto de actividades que, de modo tradicional, están reservadas a los profesores.

En todos estos dominios es el departamento de Sociología el que presenta el porcentaje más alto de concordancia y el de Métodos Cuantitativos el porcentaje más bajo en los dos primeros dominios y el segundo en el tercero (Cuadro 46).

Analizando la relación entre la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia* y la *Presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas* las variables de caracterización, las diferencias obtenidas son estadísticamente significativas en cuanto a la *edad* y al *departamento*. Son las mujeres las que manifiestan un mayor nivel de concordancia. En cuanto a la primera opción, se destacan los departamentos de Sociología, Psicología y Ciencias y Tecnologías de la Información; en cuanto a la segunda, los departamentos de Sociología, Gestión y Ciencias y Tecnologías de la Información. La *Presencia de un bibliotecario en los*

equipos de investigación las diferencias obtenidas son estadísticamente significativas en cuanto a la *edad*, siendo los mayores niveles de concordancia expresados por los más ayores.

En el *Ejercicio de la docencia por los bibliotecarios* la dimensión más valorada es *En la enseñanza de estrategias de búsqueda de información* (3,63) seguida por *En la enseñanza de estrategias de evaluación de recursos de información online* (3,33). La menos valorada es *En la enseñanza de metodologías de investigación* (2,54) (Cuadro 47). En nuestra opinión, la imagen del bibliotecario como suministrador de información nos ayuda a entender la valoración atribuida a la *Enseñanza de estrategias de búsqueda de información*. Respecto a la dimensión valorada en segundo lugar, en una época marcada por la explosión de la información y en que es posible acceder a grandes acopios de información a través de Internet, crecientemente se plantea el problema de su calidad, validez y fiabilidad. Este es un problema que asume gran relevancia en el entorno académico y, por ese motivo, los profesores han respondido con esta valoración. La dimensión que ha recibido una media más baja (*En la enseñanza de las metodologías de investigación*) constituye un campo tradicionalmente reservado a los profesores.

Analizando las dimensiones que explican la concordancia de los profesores con la *Presencia del bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia*, fueron registradas diferencias estadísticamente significativas en cuanto al *sexo* en *La enseñanza de metodologías de investigación* y en *La enseñanza de estrategias de evaluación de recursos de información online*, en cuanto al *departamento* en *La enseñanza de la elaboración de referencias bibliográficas*, en *La enseñanza de metodologías de investigación* y en *La enseñanza de estrategias de evaluación de recursos de información online*. La *antigüedad* también registró diferencias estadísticamente significativas en *La enseñanza de estrategias de evaluación de recursos de información online*.

Relacionando la existencia de contacto entre los profesores y el bibliotecario con su concordancia con la presencia de un bibliotecario en las aulas, de los que contactan el 75,9% están de acuerdo con la presencia y el 24,1% no están de acuerdo. Existe así una relación estadísticamente significativa entre las dos variables. De los que no contactan, debemos destacar que el 55,9% están de acuerdo mientras el 44,1% no lo están (Figura 16). Por tanto, se identifica una relación significativa entre las variables. Además, la existencia de contacto en cualquier ámbito implica un porcentaje mayor de concordancia de los profesores con la presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia (Cuadro 49).

También en la *Participación de los bibliotecarios en los equipos de investigación*, nos parece resaltar su imagen más tradicional como suministradores de información ya que el ámbito de actuación más valorado es *En la búsqueda de bibliografía de apoyo al proyecto* (3,46) (Cuadro 51). Sin embargo, debemos destacar que el segundo ámbito más valorado es *En el análisis y actualización de la información disponible* (3,25). Este hecho es importante puesto que supone que los profesores reconocen la capacidad de los bibliotecarios para obtener un conocimiento mínimo de los distintos dominios científicos que les permite participar en el análisis y actualización de la información disponible para un determinado proyecto de investigación. Parte de la literatura que hemos consultado destaca el hecho de que algunos profesores no lo admiten lo que se presenta como una justificación para no aceptar o entender como adecuada su participación en los equipos de investigadores en el ámbito de un determinado proyecto de investigación.

Las diferencias obtenidas son estadísticamente significativas en cuanto al sexo y a la edad en *La búsqueda de bibliografía de apoyo al proyecto* (son las mujeres las que destacan esta opción así como los profesores del grupo 36-45 años de edad). La intensidad de la asociación entre variables es moderada.

Relacionando la existencia de contacto entre los profesores y el bibliotecario con su concordancia con la presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación, el 57,0% de los que contactan están de acuerdo mientras el 43% no lo están. En cuanto a los profesores que no contactan, el porcentaje se reparte entre el 50% que está de acuerdo y el otro 50% que no lo está (Figura 18). Además, la existencia de contacto en cualquier ámbito implica un porcentaje mayor de concordancia (Cuadro 53).

En lo que concierne a la *Participación de los bibliotecarios en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas*, como hemos mencionado antes, ésta es la única dimensión en que el porcentaje de discordancia de los profesores es más alto que el de concordancia (Figura 15). Sin embargo, para aquellos que están de acuerdo la opción más destacada es *En la planificación de actividades conjuntas que impliquen al profesor y al bibliotecario* (3,36) lo que significa que éstos entienden como prioritaria esta opción con relación a las otras enunciadas (*En la búsqueda de información necesaria en la elaboración/actualización de los programas*: 3,15; *En el apoyo en la elaboración de bibliografías*: 3,08) (Cuadro 56). Significa que algunos reconocen la necesidad de articulación con el bibliotecario para el desarrollo de actividades de docencia.

Analizando las dimensiones que explican la *Concordancia de los profesores con la presencia del bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas*, se registraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la *edad*, al *grado académico* y a la *categoría profesional*. En el apoyo en la elaboración de las bibliografías, siendo los más mayores, licenciados y Asistentes los que destacan esta opción.

Relacionando la existencia de contacto entre los profesores y el bibliotecario con su concordancia con la presencia de un bibliotecario en los equipos de profesores para planificación de las actividades lectivas, de los que contactan el 47,1% están de acuerdo mientras el 52,9% no lo están. En cuanto a los profesores que no contactan, el 32,4% están de acuerdo y el 67,6% no lo están (Figura 21). La existencia de contacto en cualquier ámbito apenas implica un porcentaje mayor de concordancia de los profesores con la presencia de un bibliotecario en los equipos de profesores en *Asuntos relativos a la gestión de la biblioteca* (60%) y *Desarrollo de las colecciones* (49,4%) (Cuadro 58). En los dos cruzamientos los valores apurados son significativos.

Por otro lado, la cuestión relativa a la *Interacción bibliotecarios-profesores*, el 80,2% de los profesores que han declarado contactar con el bibliotecario (Figura 22), es contrario a la convicción expresada por Christiansen, Stompler y Thaxton (2004) de que los profesores no buscan el contacto con los bibliotecario. En consecuencia, sólo el 19,8% han declarado no contactar lo que significa que la mayoría de los que han respondido lo hace y, como primeras causas para ese contacto resultan la *Búsqueda de recursos electrónicos de información* (50,6%), el *Desarrollo de las colecciones* (49,4%) y el *Servicio de referencia* (33,7%). La *Formación de usuarios* es apuntada como la 5ª causa (11,6%) (Figura 23). Estos resultados confirman los antes referidos en cuanto a la importancia atribuida por profesores al *Papel del bibliotecario en la gestión y desarrollo de las colecciones de la biblioteca*, que es el segundo más valorado (una media de 3,57) (Cuadro 34). Estos resultados están en la línea de los de los estudios de McGuinness (2003, 2005) donde la mayoría de las interacciones identificadas entre los dos grupos de profesionales ocurre en el ámbito de los recursos de información que los profesores necesitan obtener, sea para la investigación o para la docencia.

Se identificaron diferencias estadísticamente significativas en los *Asuntos relativos a la gestión de la biblioteca* y a la *Formación de usuarios* en cuanto al *sexo*, siendo la primera destacada por los hombres y la segunda por las mujeres; en cuanto a la *categoría profesional* en el *Desarrollo de las colecciones*, por los

Asociados; y en cuanto a la *edad* en la *Búsqueda de recursos electrónicos de información*, por los profesores del grupo 46-55 años.

Cuando analizamos la ausencia de contacto (Figura 25), la mayoría (43,8%) apunta la causa *Porque nunca había pensado que el bibliotecario me pudiera ayudar*. Seguidamente, valoran la opción *Otra* (29%), *Porque no necesito ayuda* (21,9%) y *Porque no utilizo los servicios de la biblioteca* (12,5%).

El hecho de señalar, de forma tan expresiva, *Porque nunca había pensado que el bibliotecario me pudiera ayudar* (43,8%) está en la línea de las ya apuntadas para no estar de acuerdo con la *Presencia de los bibliotecarios en las aulas para ejercicio de docencia*, con la *Participación en los equipos de investigación* y con la *Presencia en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas*. Como hemos destacado, la opción *Nunca había pensado en esa posibilidad* fue apuntada en primer y segundo lugar. Estos resultados ilustran las conclusiones del estudio desarrollado por Christiansen, Stompler y Thaxton (2004) que entienden que los profesores no conocen el trabajo de los bibliotecarios. También Ducas y Michaud-Oystryk (2003) refieren que algunos de los profesores que han declarado no mantener contacto con los bibliotecarios en el ámbito de las actividades de formación de usuarios no lo hacen por desconocer que los bibliotecarios desarrollaban ese tipo de actividades. Para estos autores, esto refuerza la necesidad de que los bibliotecarios promuevan sus competencias (*marketing profesional*).

Relacionando la frecuencia de utilización (local y virtual) de la biblioteca por los profesores con el contacto de los profesores con el bibliotecario, podemos concluir que en ambas, a una mayor periodicidad de frecuencia corresponde un porcentaje más alto de contacto entre los profesores y el bibliotecario (Cuadro 59). Existen relaciones significativas entre la variable *frecuencia local* y las opciones *Asuntos relativos a la gestión de la biblioteca*, *Formación de usuarios* y *No contacto el bibliotecario*. En cuanto a la *frecuencia virtual* las relaciones significativas son con *Formación de usuarios* y *No contacto el bibliotecario*. En *Desarrollo de las colecciones* y *Búsqueda de recursos electrónicos de información* son los profesores que con mayor periodicidad frecuentan la biblioteca (local y/o virtualmente), los que señalaron estas opciones existiendo relaciones estadísticamente significativas entre estas variables y las distintas frecuencias. Estos resultados están en la misma línea de los de los estudios de Budd y Coutant (1981) y de Oberg, Schleiter y Van Houten (1989) en que los profesores que utilizan la biblioteca con más frecuencia son los que mantienen más contactos con los bibliotecarios.

Relacionando el contacto profesores-bibliotecario con la sugerencia por parte de los primeros a que los estudiantes o hagan, de los profesores así lo manifiestan, el 38,7% acostumbran indicárselo a sus alumnos, mientras que el 61,3% no lo hacen. En cuanto a los que afirmaron no contactar el bibliotecario, sólo el 11,8% afirmaron sugerirlo, mientras que el 88,2% no (Figura 24). Verificamos así que existe una relación significativa entre ambas las variables.

En cuanto al *Impacto que los bibliotecarios deben tener en las actividades de formación de los estudiantes, en la prestación de servicios de información y en la gestión y desarrollo de las colecciones* es en las actividades integradas en la Formación de los estudiantes que los profesores entienden que los bibliotecarios deben tener menor impacto. Sin embargo, los valores medios obtenidos nos permiten afirmar que, para los profesores, el impacto que los bibliotecarios deben tener en los tres dominios es relevante puesto que, en una escala de importancia de 1 a 4, los valores atribuidos se sitúan entre 2,81 y 3,65 (Cuadro 61).

Las diferencias en los niveles medios de importancia son estadísticamente significativas en cuanto al *sexo, edad y antigüedad* en las actividades relativas a los *Servicios de información*. En cuanto a la *Gestión y desarrollo de las colecciones* las diferencias registradas son estadísticamente significativas en cuanto al *sexo*.

Relacionando la *Concordancia de los profesores con la presencia del bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia* con el *Impacto que los profesores entienden que los bibliotecarios deben tener en la formación de los estudiantes*, son los profesores que están de acuerdo con esa presencia que atribuyen mayor impacto al bibliotecario en la formación de los estudiantes. Existe una relación significativa entre ambas variables (Cuadro 63).

A partir de la utilización del análisis de los componentes principales (ACP) fue posible agrupar las competencias de I&D identificadas a partir del *Euro-Referencial de la ECIA* (2005) en seis áreas. De acuerdo con los padrones de respuesta de los profesores, las competencias resultan agrupadas en: *Comunicación/Interacción, Gestión de Servicios, Acceso a la Información, Validación de la Información, Edición y Gestión de la Información* (Cuadro 65). La dimensión que presenta una media más alta es la *Gestión de la información* (3,41) y la *Edición* la media más baja (2,55) en una escala de importancia de 1 a 4 (Cuadro 66).

En todas las dimensiones las medias más altas corresponden a las mujeres.

En la *Comunicación/Interacción* la relación con la variable *categoría profesional* es estadísticamente significativa. En la *Gestión de los Servicios, Edición y Gestión de la información* verificamos la existencia de una relación estadísticamente significativa con el *departamento*. En el *Acceso de la información*

obtuvimos una relación estadísticamente significativa con el *sexo* y, en la *Validación de la información* con la *edad*.

El análisis de los dominios de las relaciones de los profesores con los bibliotecarios y la biblioteca (*Satisfacción, Comunicación, Confianza, Compromiso, Comprensión* y *Colaboración*) permitió destacar la *Colaboración* como la que recibe el nivel medio de concordancia más alto por parte de los profesores (Cuadro 69). Destaca la existencia de una relación estadísticamente significativa y positiva entre las dimensiones *Confianza* y *Satisfacción* y las variables *departamento* y *antigüedad*, esto es, el hecho de estar integrado en un determinado *departamento* determina una mayor *Confianza* y *Satisfacción* así como una mayor *antigüedad* determina una *Confianza* y *Satisfacción* mayores. Se destacó una relación estadísticamente significativa entre la *Comunicación* y la *edad* y la *antigüedad* siendo los profesores más mayores y los más antiguos en la organización los que atribuyen un nivel medio más alto de concordancia. Lo mismo ocurre en la *Colaboración* donde se identificó una relación estadísticamente significativa con el *sexo*, las mujeres son las que atribuyen un nivel medio más alto de concordancia. Se aprecia una relación significativa y positiva entre el *Compromiso* y la *antigüedad*, esto es, son los profesores más antiguos en la organización los que atribuyen un nivel medio más alto de concordancia a esta dimensión.

Relacionando el nivel de satisfacción de los profesores con la frecuencia de utilización local y virtual de la biblioteca (Cuadro 70) verificamos que, cuanto mayor es la frecuencia mayor la *Satisfacción*. Sin embargo, esta relación solo es estadísticamente significativa en cuanto a la frecuencia virtual. Este tipo de correlación había sido identificado por Dilmore (1996).

La existencia de una relación estadísticamente significativa entre la antigüedad en la organización y la satisfacción había sido ya identificada por Davis y Bentley (1979) y por Dilmore (1994).

Mientras la existencia de desconocimiento, antes comentado, en cuanto a la formación, competencias y habilidades de los bibliotecarios por parte de los profesores, en el ámbito de nuestra investigación, fueron manifestadas opiniones en la reunión de *Grupo de Discusión* así como en el cuestionario que nos permiten admitir la existencia de un entorno (en desarrollo) favorable a los bibliotecarios y a las bibliotecas. En este sentido entendemos las siguientes respuestas de los profesores en cuanto al valor social del bibliotecario: "*O bibliotecário é, de alguma forma, o 'guardião do saber' acumulado em livros e revistas. Cabe-lhe, por isso, uma responsabilidade importante na promoção do acesso a esse saber. Hoje, com novos recursos eletrônicos, oferecem-se ao bibliotecário, novas oportunidades de*

apoio aos utilizadores”, “Numa sociedade cada vez mais informatizada o bibliotecário tem um papel determinante em várias vertentes: a) na formação em metodologias de pesquisa online e avaliação da informação; b) no reforço do papel do livro como referência abrangente a partir da qual se podem seguir caminhos especializados; c) na participação activa no processo de aprendizagem para alunos e formação para docentes; d) na redução da iliteracia da população em geral”, “No contexto de uma Sociedade da Informação e do Conhecimento tornam-se muito importantes as suas competências no domínio da gestão da informação recorrendo, nomeadamente, ao uso das tecnologias de informação e comunicação que facilitam a sua desaeterialização e disseminação”, “É minha opinião que o bibliotecário tem um papel muito importante em situações específicas, como o acompanhamento dos alunos no seu percurso académico/científico e na prestação de serviços muito especializados a docentes”, “O bibliotecário é um broker do conhecimento. Por isso é muito importante o seu papel de mapeamento do conhecimento interno, isto é, tem um papel na localização de quem sabe o quê de modo a que as redes internas de contactos entre quem trabalha os mesmos temas se possam estabelecer. O contacto entre o bibliotecário e os docentes é, assim, indispensável” y “O valor social do bibliotecário é realizado ao facultar à comunidade que serve o acesso à informação necessária e pertinente.”

Igualmente es reconocida la importancia de la biblioteca y de sus profesionales en el dominio de la calidad de la propia Universidad: *“Reconheço que o bibliotecário possui uma importância fundamental como dirigente e técnico de um serviço que é nuclear em qualquer instituição de disseminação e geração de conhecimento”, “Na Sociedade do Conhecimento, a gestão de bibliotecas e centros de documentação é vital e o papel destas entidades e respectivos responsável tende a ser cada vez mais importante. Além disso, em grande medida, pode avaliar-se a qualidade das Universidades pela qualidade da sua biblioteca: é mesmo um dos pontos-chave”, “A qualidade de um bibliotecário é crucial numa Universidade e num departamento. O bibliotecário é uma figura de grande prestígio nas Universidades de excelência e com um PhD. Eu conheço bem dezenas de bibliotecas nas Universidades de Cambridge e de Toronto e o papel do bibliotecário é absolutamente prestigiado e com pessoas de grande qualidade, pares dos professores, ‘fellows’, pessoas de cultura superior, acessíveis ao investigador ou ao estudante de doutoramento. A responsabilidade sobre as aquisições e a gestão do orçamento implica ter pessoas na função com elevadíssima formação, paixão pela função de zelar e constantemente expandir o repositório de conhecimento que sabem poder, a qualquer momento, fazer a diferença para uma investigação em*

curso e abertura de horizontes dos que entram na biblioteca com constante curiosidade”, “Nunhuma Universidade digna desse estatuto pode prescindir do apoio do Bibliotecário (a) nas suas múltiplas funções, particularmente no tocante ao apoio à investigação e ao ensino” y “É uma tarefa fundamental para a qualidade da actividade desenvolvida pela Universidade – ensino e investigação.”

El análisis sobre el modelo de las relaciones Bibliotecario/Biblioteca – Profesor que hemos desarrollado en base a la revisión de la literatura, de nuestra experiencia profesional y de los resultados de la reunión de Grupo de Discusión, nos permiten explicar el 58% de la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios (Figura 28). Las características intrínsecas a los profesores entendidas como variables de caracterización (sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional, antigüedad) alcanzan el 14% en esa explicación (Cuadro 73).

El modelo final nos permite confirmar las relaciones establecidas en el modelo inicial y descubrir/identificar un conjunto de relaciones nuevas que contribuyen para conocer en mayor profundidad las dinámicas establecidas entre los distintos procesos socio-culturales (entendidos como variables del modelo) implicados en las relaciones bibliotecarios/profesores, con el objetivo de identificar los determinantes en la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios.

De los procesos implicados en este modelo, la *Identificación y comprensión de las necesidades* resulta determinante en la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios: además de tener un impacto directo en la *Colaboración* también asume impactos indirectos a través de la *Percepción* y del *Compromiso*. Esto significa que contribuye al desarrollo de una percepción favorable entre los profesores respecto al papel de los bibliotecarios y a sentirse comprometidos para colaborar con ellos. Desde el punto de vista de los bibliotecarios se traduce en una necesidad de actuación permanente al nivel de la *Identificación y comprensión* de las necesidades de los profesores que, siempre que sea posible, puede anticiparse en el tiempo. No debemos olvidar que una actuación proactiva implica, en los bibliotecarios, un conocimiento más profundo de los currícula, de las plataformas de enseñanza a distancia y de los retos que se plantean a los centros de educación superior para poder contribuir a las respuestas más adecuadas.

De la *Identificación y comprensión* de las necesidades de los profesores depende su *Satisfacción* dimensión que, a partir los resultados alcanzados en el análisis del modelo, resulta determinante en la *Confianza*. Destacamos que el modelo supone que los procesos *Identificación y comprensión*, *Satisfacción* y

Comunicación están interrelacionados, existen relaciones entre ellos cuya influencia es recíproca. Esto significa que la actuación de los bibliotecarios en uno de ellos impacta en los demás. Los valores alcanzados en el análisis de estos procesos permiten confirmar esas interrelaciones.

Cabe destacar la *Satisfacción* que, además del impacto directo en la *Colaboración*, asume el valor más elevado en los enlaces establecidos con otras variables, en este caso, con la *Confianza*. Esta es explicada en el 47% por la *Satisfacción*, *Percepción* y *Comunicación*. De aquí resulta que la actuación del bibliotecario al nivel de estos tres procesos es determinante para que el profesor confíe en él y esté disponible para colaborar. Establecer una relación marcada por la *Confianza* significa que todos contribuyen a los esfuerzos de resolución de problemas aceptando la interdependencia puesto que confían unos en los otros estando menos dispuestos a malinterpretar las intenciones y comportamientos, motivo por el cual los problemas existentes podrán ser más fácilmente identificados y las soluciones encontradas más adecuadas y de largo alcance.

Respecto a la *Percepción*, resulta claro que en el 17% es explicada por la *Identificación* y *Comprensión* y por la *Comunicación*. Así, para que los profesores desarrollen una percepción favorable respecto a bibliotecarios y bibliotecas éstos deben actuar al nivel de estas dos dimensiones. Resulta interesante constatar que la *Satisfacción* de las necesidades no contribuye a una *Percepción* favorable de los profesores: nos parece que este resultado traduce la consciencia/conocimiento que los profesores tienen de que, frecuentemente, los recursos y servicios que necesitan no existen en la biblioteca debido a que las restricciones financieras no lo permiten motivo por el cual no culpan a los bibliotecarios. Sin embargo, entendemos que la dimensión *Satisfacción* no puede ser menospreciada puesto que tiene un impacto directo muy fuerte en la *Confianza* de los profesores en los bibliotecarios.

El 16% del *Compromiso* son explicados por la *Identificación* y *comprensión* y por la *Percepción*. Por lo expuesto, el *Compromiso* de los profesores con los bibliotecarios resulta, en parte, de la actuación de los últimos al nivel de la *Identificación* y *comprensión de las necesidades* y de la *Percepción*. El *Compromiso* implica que los miembros de la relación sean leales, confiables y estables en la relación, motivo por el cual, para los bibliotecarios esta realidad traduce la necesidad de una inversión permanente en actividades y proyectos que ayuden a mantenerla. Como afirmamos en el punto 4 del Capítulo VI, el análisis del modelo comprueba que las variables *Confianza* y *Compromiso* están siempre presentes

cuando el objetivo es la construcción de una relación, en este caso, de *Colaboración*, puesto que, ambas establecen relaciones directas con la misma.

La *Comunicación*, entendida en la literatura consultada como determinante en el desarrollo en los profesores de la disponibilidad para colaborar, y así incluida en nuestro modelo, no tiene un impacto directo en la *Colaboración* registrando el menor valor en el conjunto de las variables analizadas y siendo la única que no establece una relación directa. Su impacto es indirecto, esto es, a través de la *Percepción* y de la *Confianza*. En esta medida, la *Comunicación* resulta importante en cuanto variable que contribuye a que los profesores desarrollen una percepción favorable de los bibliotecarios y así confíen en ellos, constituyendo la *Percepción* y la *Confianza* dos procesos socio-culturales determinantes para que ambos colaboren. Se comprueba así que la *Comunicación* es generadora de *Confianza* y, debido al peso de esta variable en este modelo, entendemos que todas las que contribuyen a ella no pueden ser menospreciadas lo que es particularmente importante respecto a la *Comunicación*. Por otro lado, al incluir la *Comunicación* en el modelo de análisis la entendemos como Marketing interactivo, puesto que supone una comunicación bidireccional e interactiva entre los dos colectivos. Esto significa que los resultados obtenidos traducen igualmente una percepción de los profesores respecto a esta variable: no es fácil la existencia de comunicación entre colectivos que, en alguna medida, no conocen de forma completa, los dominios de actuación, las competencias y las capacidades de otros miembros de la comunidad académica. Sin embargo, pensamos que a través de nuestra investigación se identificaron posibilidades de colaboración resultantes de la existencia de una *Percepción* favorable así como de *Confianza* en los bibliotecarios y en las bibliotecas, dimensiones a las cuales contribuye la *Comunicación*, como antes identificamos a través de nuestro modelo.

CAPÍTULO X – CONCLUSIONES, LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1. Conclusiones

1. Para las bibliotecas universitarias y sus profesionales el nuevo entorno se traduce en nuevos retos que no se solucionan con una simple reorganización de los servicios bibliotecarios exigiendo que la biblioteca esté vinculados a ese modelo de enseñanza-aprendizaje. El bibliotecario debe anticipar y desarrollar prácticas profesionales y reflexionar sobre el entorno profesional donde desarrolla esas prácticas. Debe actuar como gestor de colecciones, prestador de servicios y consultor de información, productor de metadatos, suministrador de servicios de referencia virtuales, mediador y validador de la información, analista simbólico, formador en alfabetización informacional (ALFIN) y facilitador del aprendizaje, gestor del conocimiento y editor de contenidos (Repositorios Institucionales y periódicos en acceso libre), formador en los derechos de autor, gestor de las relaciones y dinamizador de acciones culturales. Esta diversidad de roles exige el desarrollo de un conjunto de distintas habilidades, competencias y conocimientos de áreas como la gestión, la sociología y el marketing, entre otras.
2. Respecto al uso local y virtual de la biblioteca y a su frecuencia constatamos lo siguiente: el porcentaje de profesores que declaran utilizar la biblioteca localmente es superior al uso virtual. Sin embargo, la frecuencia de uso es superior en éste último caso lo que implica un equilibrio entre ambas realidades: la biblioteca como realidad física y la biblioteca como entorno digital, siendo que una no excluye la otra, más bien se complementan, planteando a los bibliotecarios exigencias suplementarias en cuanto a la gestión de ambas realidades. En ambos usos son las mujeres y los de más edad los que presentan un porcentaje más elevado. Los profesores más jóvenes y los que llevan en la organización menos tiempo los más bajos. Por frecuencia de uso, los hombres, los profesores de más edad y los que llevan en la organización más tiempo presentan el porcentaje más alto de frecuencia local y el más bajo en la virtual. Podemos así concluir que el sexo, la edad y la antigüedad en la organización determinan un patrón de frecuencia de utilización distinto. Para el bibliotecario esto debe traducirse en la necesidad

del diseño e implementación de estrategias de comunicación distintas que contemplen esta diversidad. Respecto a la frecuencia de uso local, las diferencias registradas son estadísticamente significativas en cuanto al departamento, correspondiendo el porcentaje más elevado al grupo Otros (que incluye profesores de los departamentos de Contabilidad, Derecho e Historia), seguido por los de Antropología y de Gestión. En la frecuencia de uso virtual, ocurre lo mismo distribuyéndose la mayor frecuencia de la siguiente manera según las variables: por *sexo* corresponde a las mujeres, por *departamento* a los de Psicología, Finanzas y Antropología, por *grado académico* a los Doctorados, por *categoría profesional* a los Auxiliares y por *antigüedad* a los que llevan en la organización menos tiempo.

3. En cuanto a la mayor utilización de los recursos y servicios suministrados por la biblioteca se constata una mayor preferencia por los *libros, búsqueda en el catálogo de la biblioteca, recursos electrónicos, publicaciones periódicas y préstamo domiciliario*. Así, se demuestra una tendencia clara por lo que denominamos *Servicios básicos* (fundamentales o de primer nivel) y por los *Recursos electrónicos*. Esta realidad permite concluir que los profesores mantienen una práctica conservadora en la utilización de la biblioteca lo que demuestra una concepción tradicional de la misma que la limita a suministradora de recursos de información, no reconociendo o simplemente desconociendo su papel y el de sus profesionales en la formación académica de los estudiantes a través de las actividades de alfabetización informacional, así como su papel en el apoyo a la investigación y a la docencia a través de los servicios de referencia. Por *sexo*, el femenino otorga unas medias más altas en todos los componentes en que agrupamos los recursos y servicios: *Dinamización y extensión cultural, Servicios básicos, Servicios avanzados y Recursos electrónicos*. Por *grupo de edad*, las medias más bajas en todas las dimensiones pertenecen siempre a los profesores más jóvenes lo que confirma los resultados obtenidos en cuanto a la utilización (local y virtual) de la biblioteca y que refuerza la necesidad de estrategias de comunicación distintas. Los profesores con Doctorado atribuyen la media más baja a la dimensión *Servicios avanzados* donde están integrados el *Servicio de referencia, la Formación de usuarios* y el *Préstamo interbibliotecario*. Como éste es el grupo más numeroso consideramos indispensable la adopción de estrategias de promoción de estos servicios en la Universidad, destacándose la *Formación de usuarios* (entendida como Alfabetización informacional -

ALFIN). Respecto a la *antigüedad*, los que llevan en la Universidad entre 16 y 25 años resaltan las dimensiones *Dinamización y extensión cultural*, *Servicios avanzados* y *Recursos electrónicos*; mientras que, los que llevan en la organización menos tiempo los *Servicios básicos*. Los resultados permiten concluir que éstos últimos no disponen de información sobre muchos de los servicios de la biblioteca universitaria motivo por el cual utilizan más frecuentemente aquellos que existen en otras (*libros, préstamo domiciliario, búsqueda en el catálogo de la biblioteca*). Respecto a la *Dinamización y extensión cultural*, las diferencias registradas son estadísticamente significativas distribuyéndose la mayor frecuencia de utilización de la siguiente manera según las variables: por *edad* corresponde a los de más edad, por *antigüedad* a los más antiguos y por *departamento* a los de Antropología, Otros y Sociología. En *Servicios básicos*, *Servicios avanzados* y *Recursos electrónicos* las diferencias registradas son estadísticamente significativas distribuyéndose la mayor frecuencia de la siguiente manera según las variables: por *sexo* corresponde a las mujeres y por *departamento* a los de Antropología, Arquitectura y Urbanismo y Sociología (*Servicios básicos* y *Servicios Avanzados*) y a los de Psicología, Sociología y Gestión (*Recursos electrónicos*).

4. Los profesores atribuyen un porcentaje muy alto de importancia a los recursos de información existentes en la biblioteca (aproximadamente el 90%) lo que confirma la importancia atribuida a la utilización local y virtual. Se constata la existencia de una relación estadísticamente significativa por sexo destacando las mujeres. Existe una relación positiva entre la importancia atribuida a estos recursos y la utilización local y virtual siendo estadísticamente significativas las diferencias en cuanto a la frecuencia virtual. Son los que más frecuentan los que más importancia atribuyen.

5. Se aprecia claramente que los profesores entienden que, en el entorno de Bolonia, la biblioteca *Debe constituirse como un centro prestador de distintos servicios de apoyo al aprendizaje de los estudiantes* y *Debe convertirse en un centro de apoyo a la investigación científica*. De destacar que ninguna de las respuestas ha elegido la opción *No debe desarrollar un papel relevante*, y sólo un porcentaje muy bajo eligió la opción *Desconozco el tipo de papel que la biblioteca podría desarrollar*. Mientras muchos artículos de periódicos y libros defienden la idea de la conversión de la biblioteca en una realidad

exclusivamente digital, en nuestra investigación sólo el 25% eligieron esta opción hecho que, en nuestra opinión, refuerza la necesidad de la biblioteca en cuanto espacio físico. Por otro lado, ningún profesor seleccionó la opción *No debe desarrollar un papel relevante* lo que confirma la importancia atribuida a la biblioteca confirmada por el hecho de que casi el 90% sugieren su uso a los estudiantes. Por otro lado, el desconocimiento respecto al papel a desarrollar por la biblioteca es más acentuado en los profesores que llevan en la organización menos tiempo los cuales son, igualmente, los que menos la frecuentan (local y virtualmente). Por *departamento*, son los profesores de Psicología y de Finanzas los que más importancia atribuyen al papel de la biblioteca en cuanto *Suministradora de recursos digitales* lo que refuerza los resultados obtenidos sobre la mayor frecuencia virtual de la biblioteca. Estos datos se sitúan en la línea de las opiniones expresadas por los representantes de los mismos departamentos en el *Focus group*. Los profesores auxiliares valoran más *Debe convertirse en un centro de apoyo a la investigación científica* hecho que se relaciona con su currículo y progresión profesionales en la medida en que, después de la obtención del doctorado, necesitan continuar investigando y publicando para que puedan progresar profesionalmente. Se identificó la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre las opciones *Debe constituirse como un centro prestador de distintos servicios de apoyo al aprendizaje de los estudiantes*, *No debe cambiar los servicios que suministra en la actualidad* y *Debe convertirse en un centro de apoyo a la investigación científica* y la variable *sexo* siendo las mujeres las que atribuyen mayor importancia a estas opciones.

6. Se constata que el *Papel del bibliotecario en la creación de Repositorios Institucionales de la producción científica y académica* es considerado como el más importante, seguido por el *Papel del bibliotecario en la gestión y desarrollo de las colecciones* y por el *Papel del bibliotecario como gestor de recursos de información*, lo que corresponde a un concepto más tradicional de las tareas del bibliotecario y que traducimos como resultado de una utilización también más tradicional de la biblioteca, confirmada por los resultados obtenidos sobre la frecuencia de uso de los servicios y recursos de información existentes. Se destaca que el *Papel del bibliotecario en la formación en alfabetización informacional* recibe la cuarta media más alta; sin embargo la *Formación de usuarios* la más baja. Se constata así la necesidad de clarificación y de consenso respecto al concepto, es decir, respecto a la

realidad que la expresión describe y que implica una actuación más activa de los bibliotecarios. También se constata una reducida utilización de este tipo de formación por los profesores, confirmada por la atribución de la segunda media más baja al *Papel del bibliotecario en la formación académica de los estudiantes*. Papeles novedosos pero muy importantes en un entorno marcado por Internet y por la explosión de los recursos de información disponibles en la Web, como es el de la *Prestación de información sobre los derechos de autor*, reciben la media más baja. La importancia atribuida a los roles a desarrollar por los bibliotecarios se confirma cuando analizamos los resultados por variables de caracterización y agrupados en tres dimensiones: *Gestión del conocimiento*, *Prestación de servicios de apoyo* y *Formación de usuarios*. En todas las variables las medias más altas son para la *Gestión del conocimiento* y las más bajas para la *Formación de usuarios* (*Prestación de información sobre los derechos de autor*, *Formación académica de los estudiantes*, *Formación en alfabetización informacional*). Se confirma la importancia de la adquisición de competencias informacionales en los últimos años siendo indispensable la participación de los bibliotecarios en este ámbito; sin embargo, no es posible hacerlo sin que los profesores entiendan la necesidad de formación de los estudiantes en estos temas, así como el papel relevante de los bibliotecarios debido a sus conocimientos y competencias. Se identificó una relación estadísticamente significativa entre la dimensión *Prestación de servicios de apoyo* y las variables *sexo*, *edad* y *departamento*: son las mujeres, los de más edad y los profesores de los departamentos de Gestión, Arquitectura y Urbanismo y Antropología los que más importancia atribuyen al desarrollo de roles en esta dimensión. Se identifica una relación positiva entre la periodicidad de frecuencia (local y virtual) de la biblioteca y la importancia atribuida a los roles desarrollados por los bibliotecarios, esto es, son los que más frecuentan los que más importancia atribuyen.

7. La mayoría de los profesores declara no sugerir a sus estudiantes el contacto con el bibliotecario, hecho que confirma la poca importancia otorgada al *Papel del bibliotecario en la formación académica de los estudiantes*. Esta conclusión queda validada por los resultados obtenidos sobre el impacto de los bibliotecarios en las actividades de *Formación de los estudiantes*, que es entendido como el dominio en que aquel debe tener menor impacto. Se identifica una relación positiva entre la frecuencia (local y virtual) de la biblioteca y la sugerencia a los estudiantes para que contacten con el

bibliotecario: son los que más frecuentan los que más sugieren. Entre las motivaciones encontramos las relacionadas con la búsqueda, localización y consulta de información; sin embargo, el ámbito de la alfabetización informacional es poco valorado.

8. Se constata que la gran mayoría de los profesores sugieren a sus alumnos utilizar la biblioteca, identificándose una relación positiva entre la frecuencia de uso (local y virtual) y su sugerencia. La principal motivación es la *Búsqueda y consulta de información*. Sin embargo, llama la atención la diferencia en los resultados entre la sugerencia para contactar con el bibliotecario y la de frecuentar la biblioteca, puesto que traducen una valoración distinta de los profesores en cuanto a la importancia de ambos en la formación académica de los estudiantes: la biblioteca sigue siendo un espacio al cual los estudiantes deben acudir para buscar la información que necesitan para la realización de sus tareas académicas pero no es tan evidente la utilidad del contacto con el bibliotecario. Identificamos así, desconocimiento del rol, competencias y capacidades de aquellos como profesionales que pueden apoyar a los estudiantes en su formación académica. Este desconocimiento fue reconocido por muchos de los profesores participantes en la reunión del *Grupo de discusión*.

9. El *Ejercicio de funciones de docencia, investigación, gestión y servicio (apoyo)* por los bibliotecarios son valorados con porcentajes globalmente altos, lo que confirma su importancia. Sin embargo, los valores más elevados corresponden al *Ejercicio de funciones de servicio (apoyo)*, seguidas por las de *Gestión*. Los resultados obtenidos en cuanto al *Ejercicio de funciones de docencia y de investigación* deben interpretarse como una oportunidad para que los bibliotecarios amplíen su abanico de roles en la Universidad en dominios como la enseñanza y la investigación, tradicionalmente campo de actuación exclusivo de los profesores, al menos en Portugal. Se identifica una relación estadísticamente significativa entre el *Ejercicio de funciones de docencia* y el la variable *edad* (son los de más edad los que más importancia atribuyen), entre el *Ejercicio de funciones de investigación* y el *Ejercicio de funciones de servicio (apoyo)* y el *departamento* (en cuanto a la primera son los departamentos de Métodos Cuantitativos, Otros y Gestión y, en cuanto a la segunda, los de Antropología, Sociología y Otros los que valoran con más

importancia) y entre el *Ejercicio de funciones de gestión* y el *sexo* (la valoración más alta corresponde a las mujeres).

10. Se constata una tendencia mayoritaria de concordancia de los profesores respecto a la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia* y respecto a la *Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación*. Por el contrario, la *Presencia de un bibliotecario en los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas* la *tendencia* es mayoritariamente de no concordancia. Por lo tanto, los bibliotecarios deben entender los dominios de la docencia y de la investigación como posibilidades/oportunidades para la expansión de sus roles en la Universidad. Es importante destacar la existencia de una distinción entre el ejercicio de docencia por el bibliotecario y ese ejercicio como resultado de una planificación conjunta de actividades donde la concretización de objetivos pedagógicos y curriculares determinados depende de la colaboración y participación de los dos grupos. Analizando la relación entre ambas variables y las variables de caracterización, las diferencias obtenidas son estadísticamente significativas en cuanto a la *edad* (son los más jóvenes los que más están de acuerdo) y al *departamento* (Sociología, Ciencias y Tecnologías de la Información y Psicología, en cuanto a la primera opción, y Sociología, Gestión y Ciencias y Tecnologías de la Información, en cuanto a la segunda). En la *Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación* las diferencias obtenidas son estadísticamente significativas respecto a la *edad* y a la *antigüedad*, son los de más edad y los que llevan en la organización menos tiempo los que más están de acuerdo. Respecto a las dimensiones que explican la concordancia con la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia* hay diferencias estadísticamente significativas distribuyéndose la importancia media de la siguiente manera según las variables: por *sexo* (mujeres) y *departamento* (Arquitectura y Urbanismo, Métodos Cuantitativos y Antropología) *En la enseñanza de metodologías de investigación*; por *sexo* (mujeres), *departamento* (Arquitectura y Urbanismo, Métodos Cuantitativos y Sociología) y *antigüedad* (profesores del grupo 16-25 años) *En la enseñanza de estrategias de evaluación de recursos de información online*; *departamento* (Otros, Arquitectura y Urbanismo y Economía) *En la enseñanza de la elaboración de referencias bibliográficas*. En cuanto a las dimensiones que explican la concordancia con la *Presencia de un bibliotecario en los equipos de*

investigación se obtienen diferencias estadísticamente significativas respecto al *sexo* (mujeres) y *edad* (profesores del grupo 36-45 años de edad) *En la búsqueda de bibliografía de apoyo al proyecto*. Sobre las dimensiones que explican la concordancia con la *Presencia de un bibliotecario en los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas* se identifican diferencias estadísticamente significativas respecto a la *edad*, al *grado académico* y *categoría profesional* *En el apoyo en la elaboración de las bibliografías*, siendo los de más edad, Licenciados y Asistentes los que destacan esta opción. Los resultados obtenidos sobre la valoración de las dimensiones que explican la concordancia con la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia* se deben a la necesidad de que éste actúe en el campo de la *Enseñanza de estrategias de evaluación de recursos de información* y, de esta manera, solucionar los problemas de fiabilidad, calidad y validez de los grandes acopios de información disponibles a través de Internet.

11. La explicación para la no concordancia con la presencia de un bibliotecario en los distintos campos de actuación se asienta en la opción *Nunca había pensado en esa posibilidad* (segunda en cuanto a la *Presencia en las aulas* y a la *Presencia en las reuniones de los equipos de profesores*; primera en cuanto a la *Presencia en los equipos de investigación*). Estos resultados son consecuencia del desconocimiento en cuanto a la formación, competencias y capacidades de los bibliotecarios, que determina que no lo consideren como alguien que puede y debe participar en un conjunto de actividades que, habitualmente, son garantizadas por los profesores, o que no se acuerden de su existencia como un elemento que los puede ayudar, tanto a ellos como a sus alumnos. Sin embargo, también es necesario referir la existencia de una explicación más centrada en el grupo profesional de pertenencia: *Únicamente el profesor debe garantizar y ser responsable de la enseñanza en las aulas, Porque esa (investigación) no es un área adecuada a la intervención del bibliotecario, La búsqueda de información necesaria a la elaboración/actualización de los programas es una responsabilidad del profesor.*
12. Se aprecia que la gran mayoría de los profesores contacta con el bibliotecario en el ámbito de la *Búsqueda de recursos electrónicos de información* y del *Desarrollo de las colecciones*. En cuanto a los distintos ámbitos de contacto se

identificaron relaciones estadísticamente significativas respecto al sexo en los *Asuntos relativos a la gestión de la biblioteca*, destacado por los hombres, y la *Formación de usuarios*, por las mujeres; respecto a la *categoría profesional* en el *Desarrollo de las colecciones*, por los Asociados; y respecto a la *edad* en la *Búsqueda de recursos electrónicos de información*, por los profesores del grupo 46-55 años. Estos resultados resaltan la importancia atribuida al *Papel de bibliotecario en la gestión y desarrollo de las colecciones de la Biblioteca* y como *gestor de recursos de información* así como el papel de suministradora de recursos de información de la Biblioteca.

13. Se constata que la mayoría de los profesores que respondieron no contactar con el bibliotecario apuntan como explicación *Porque nunca había pensado que el bibliotecario me pudiera ayudar*, hecho que está en la línea de la causa apuntada para no estar de acuerdo con la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de la docencia, en los equipos de investigación* y con la *en las reuniones de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas: Nunca había pensado en esa posibilidad*. Este tipo de respuestas constata la existencia de un desconocimiento por parte de los profesores respecto a las competencias, formación y ámbito de actuación profesional de los bibliotecarios.

14. Se identifica una relación estadísticamente significativa entre la existencia de contacto profesores/bibliotecario y su concordancia con la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia*. Respecto a la relación entre la existencia de contacto entre ambos y su concordancia con la *Presencia de un bibliotecario en los equipos de investigación*, también aquí existe concordancia entre los que contactan que son los que más están de acuerdo con su presencia en los equipos de investigación. La misma tendencia se observa en cuanto a la *Presencia de un bibliotecario en las reuniones de los equipos de profesores destinadas a la planificación de las actividades lectivas*. Podemos así concluir que la existencia de contacto entre ambos grupos permite un conocimiento más detallado y verdadero respecto a las competencias y capacidades de los bibliotecarios siendo determinante para que los profesores estén de acuerdo con la participación de los bibliotecarios en el desarrollo de actividades de docencia, investigación y planificación de las actividades lectivas.

15. Se identifica una relación estadísticamente significativa entre la existencia de contacto profesores/bibliotecario y la sugerencia de los primeros a los estudiantes para contactar con el segundo, siendo los que contactan los que más sugieren. Este hecho significa que cuando dicho contacto existe se produce un conocimiento más completo respecto a las competencias de los bibliotecarios y su reconocimiento como profesionales que pueden ayudar los estudiantes en su formación, hecho indispensable para el nuevo posicionamiento profesional en la Universidad.

16. En la *Formación de los estudiantes*, en los *Servicios de información* y en la *Gestión y desarrollo de las colecciones*, se constata que es en el primero donde los profesores consideran que los bibliotecarios deben tener menor impacto. Éstos resultados se sitúan en la misma línea de los alcanzados respecto al *Papel del bibliotecario en la formación académica de los estudiantes* y al *Papel del bibliotecario en la formación en alfabetización informacional* y traducen la necesidad del establecimiento de acuerdos estratégicos con los profesores con el objetivo de alcanzar una mayor participación del bibliotecario en actividades que tradicionalmente son garantizadas por los profesores. Las diferencias en los niveles medios de importancia son estadísticamente significativas respecto al *sexo*, *edad* y *antigüedad* en los *Servicios de información* (son las mujeres, los de más edad y que llevan en la organización más tiempo los que mayor importancia media atribuyen a esta dimensión) y respecto al *sexo* en la *Gestión y desarrollo de las colecciones*, son las mujeres las que más importancia media atribuyen a esta dimensión.

17. Se aprecia la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la concordancia de los profesores con la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia* y el impacto que los profesores entienden que los bibliotecarios deben tener en la *Formación de los estudiantes*, son los profesores que están de acuerdo con la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia* los que atribuyen mayor impacto en la *Formación de los estudiantes*. Este es consecuencia de su concordancia con la *Presencia de un bibliotecario en las aulas para ejercicio de docencia*. Por tanto, los bibliotecarios deben realizar todos los esfuerzos necesarios que les permitan participar en actividades de docencia, puesto que de ello depende el reconocimiento de su impacto en la *Formación de los estudiantes*.

18. Las competencias de I&D más valoradas por los profesores respecto al trabajo del bibliotecario son *Relaciones con usuarios y clientes*, *Gestión de colecciones y fondos* e *Identificación y validación de fuentes de información* y las menos *Venta y difusión*, *Marketing* y *Publicación y edición*. Agrupadas en seis dimensiones la que recibe la importancia media más alta es la *Gestión de la información* y la más baja la *Edición*. En todas ellas las medias más altas son atribuidas por las mujeres. Se identifica una relación estadísticamente significativa entre *Comunicación/Interacción* y la *categoría profesional* (son los Catedráticos quienes la destacan), entre las dimensiones *Gestión de los servicios*, *Edición* y *Gestión de la información* y el *departamento* (Antropología, Sociología y Gestión en la primera; Sociología, Arquitectura y Urbanismo y Economía en la segunda; Finanzas, Sociología y Economía en la tercera), entre el *Acceso a la información* y el *sexo* (destacada por las mujeres) entre la *Validación de la información* y la *edad* (por los profesores del grupo 46-55 años). Podemos así concluir que el papel de servicio (apoyo) del bibliotecario, elegido como el más importante por los profesores, aparece reforzado por las competencias más valoradas y también que esas competencias son valoradas de modo distinto según la categoría profesional, el departamento y la edad. La menor valoración alcanzada por *Venta y difusión*, *Marketing* y *Publicación y edición* refleja un entendimiento más tradicional del rol del bibliotecario en la organización.
19. Se constata la existencia de seis dimensiones principales en el posicionamiento de los profesores con relación a cuestiones sobre la *Satisfacción*, *Comunicación*, *Confianza*, *Compromiso*, *Comprensión* y *Colaboración*, todas entendidas como dimensiones de las relaciones profesores-bibliotecario/biblioteca. La *Colaboración* recibe la media más elevada de concordancia. Se identificó una relación estadísticamente significativa entre *Confianza* y *Satisfacción* y las variables *departamento* y *antigüedad*, el hecho de estar integrado en un determinado departamento y una mayor antigüedad determina un mayor nivel de satisfacción en ambas. Se destacó una relación estadísticamente significativa entre la *Comunicación* y la *edad* y la *antigüedad* siendo los profesores de más edad y los que llevan en la organización más tiempo los que atribuyen un nivel medio más alto de concordancia. En cuanto a la *Colaboración*, se identificó una relación estadísticamente significativa con el *sexo*. También se aprecia una relación

estadísticamente significativa entre el *Compromiso* y la *antigüedad*, siendo los profesores más antiguos en la organización aquellos que atribuyen un nivel medio más alto. Podemos así concluir en la existencia de percepciones distintas por parte de los profesores respecto a las dimensiones de las relaciones bibliotecarios/profesores analizadas, que son valoradas de modo diferente según el *sexo*, la *edad*, el *departamento* y la *antigüedad*.

20. Se constata la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la *Satisfacción* de los profesores y su frecuencia de uso local y virtual. En esta línea, cuanto mayor es la frecuencia mayor la *Satisfacción*. La relación es estadísticamente significativa en cuanto a la frecuencia virtual. Igualmente existe una relación estadísticamente significativa entre la *Satisfacción de los profesores* y la *Importancia atribuida al ejercicio de funciones de docencia y de gestión por los bibliotecarios*, son los profesores con valores medios de satisfacción más altos los que más importancia atribuyen el ejercicio de esas funciones por los bibliotecarios. Estos resultados nos permiten concluir en la necesidad de una actuación más permanente del bibliotecario a nivel de la *Identificación y comprensión de las necesidades* y de su *Satisfacción*, puesto que la importancia atribuida al ejercicio de funciones de gestión y de docencia por los bibliotecarios depende de los niveles de *Satisfacción* de los profesores.
21. Respecto al *Modelo de las relaciones Bibliotecario/Biblioteca – Profesor* concluimos que nos permite explicar el 58% de la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios. Nuestro modelo final permite confirmar las relaciones establecidas en el modelo inicial y descubrir/identificar un conjunto de relaciones nuevas que contribuyen a conocer en mayor profundidad las dinámicas establecidas entre los distintos procesos socio-culturales (entendidos como variables del modelo) implicados en las relaciones bibliotecarios/profesores, con el objetivo de identificar los determinantes en la disponibilidad de los primeros para colaborar con los segundos.
22. La *Identificación y comprensión de las necesidades* resulta determinante en la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios: además de tener un impacto directo en la *Colaboración*, implica impactos indirectos a través de la *Percepción* y del *Compromiso*. Esto significa que contribuye al desarrollo de una percepción favorable en los profesores respecto al papel de

los bibliotecarios y para que se sientan comprometidos a colaborar con ellos. También destaca la *Satisfacción* puesto que, además del impacto directo en la *Colaboración*, asume el valor más elevado en los enlaces establecidos con otras variables, en este caso, con la *Confianza*. Ésta es explicada en el 47% por la *Satisfacción*, *Percepción* y *Comunicación*. De aquí resulta que la actuación del bibliotecario en estos tres procesos es determinante para estar dispuesto a colaborar. Respecto a la *Percepción*, resulta claro que es explicada por la *Identificación* y *Comprensión* y por la *Comunicación*. Así, para que los profesores desarrollen una percepción favorable respecto a los bibliotecarios y a las bibliotecas éstos deben actuar al nivel de estas dos dimensiones. El *Compromiso* se explica por la *Identificación* y *comprensión* y por la *Percepción*. El *Compromiso* de los profesores con los bibliotecarios resulta, en parte, de la actuación de los últimos a nivel de la *Identificación* y *comprensión de las necesidades* y de la *Percepción*. La *Comunicación*, entendida en la literatura consultada como determinante para desarrollar en los profesores la disponibilidad para colaborar, y así incluida en nuestro modelo, no tiene un impacto directo en la *Colaboración*, registrando el menor valor en el conjunto de las variables analizadas y siendo la única que no establece una relación directa con la *Colaboración*. Su impacto es indirecto, a través de la *Percepción* y de la *Confianza*. La *Comunicación* resulta importante en cuanto variable que contribuye a que los profesores desarrollen una percepción favorable de los bibliotecarios y así confíen en ellos, constituyendo la *Percepción* y la *Confianza* dos procesos socio-culturales determinantes para que los profesores colaboren con los bibliotecarios.

23. Analizado el impacto de las características intrínsecas de los profesores (*sexo, edad, departamento, grado académico, categoría profesional, antigüedad*) en su disponibilidad para establecer acuerdos con los bibliotecarios determinamos que éstas contribuyen con el 14% en esa explicación.

2. Limitaciones

Las conclusiones extraídas en este estudio están limitadas a una muestra, a unas variables y a un marco temporal determinados, por lo que la generalización de los resultados más allá de la muestra estudiada puede ser incierta. Esto indica que es necesaria más investigación con muestras diferentes y en otros contextos.

Otra limitación viene impuesta por el propio modelo. En general, los criterios para elegir un modelo como adecuado son que se ajuste a los datos y que explique el mayor porcentaje posible de la variable dependiente (en este trabajo, la disponibilidad de los profesores para establecer acuerdos con los bibliotecarios). En nuestra investigación, en cuanto al primer aspecto, alcanzamos un grado de ajuste idóneo ($CMIN/DF=4,067$) y, en cuanto al segundo, un porcentaje de explicación del 58%. No obstante, no se dispone de la certeza absoluta de que el modelo elegido sea el único y el mejor y de que, en otra investigación con una muestra diferente, los resultados pudieran ser los mismos.

Por último, hay que tener en cuenta el tamaño de la muestra. Aunque en análisis como el que hemos realizado, un estudio de caso, no se recomienda una muestra concreta, el uso de muestras de dimensiones más reducidas puede constituir un problema. En ese sentido, la investigación que aquí se ha presentado y el modelo alcanzado sólo representan un primer paso en el estudio de los procesos socio-culturales que afectan a la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios. Los resultados alcanzados, por su relevancia, invitan a la realización de otros estudios sobre muestras mayores y en otros contextos.

3. Líneas de investigación futura

El hecho de que los estudios de usuarios estén, sobre todo, centrados en la identificación de sus necesidades ha limitado las posibilidades, importancia y utilidad de esos estudios para determinar las relaciones que se establecen entre colectivos profesionales distintos que en nuestra investigación actúan, al mismo tiempo, como clientes y miembros de la misma comunidad, la comunidad académica. Hablamos de los profesores que, en cuanto usuarios desarrollan un conjunto de percepciones sobre las bibliotecas y sus profesionales, que determinan, en gran medida, su disponibilidad y su voluntad en establecer acuerdos con los bibliotecarios. Entendemos así que el dominio del marketing relacional constituye un área de investigación que debe ser aplicada a las bibliotecas universitarias y, más específicamente, al estudio de las relaciones bibliotecarios-profesores.

El desarrollo de las tecnologías de información y comunicación y su fuerte presencia en los centros de Educación Superior, contribuyen a la creación de un entorno muy favorable para las prácticas de marketing relacional, por ejemplo el marketing interactivo que implica fuerte comunicación en ambos sentidos.

Por otro lado, consideramos interesante que, en investigaciones futuras, el modelo conceptual desarrollado pueda ser testado en una muestra más representativa o, incluso, la realización de un estudio de caso comparativo. Sería conveniente la introducción de otras variables en el modelo conceptual presentado para determinar su impacto en el establecimiento de acuerdos con los bibliotecarios. Esta exploración sería realizada con un doble propósito: mantener un ajuste adecuado de los datos al modelo (para que pueda continuar siendo idóneo) y explicar el mayor porcentaje posible de la variable dependiente, en nuestra investigación la disponibilidad de los profesores para colaborar con los bibliotecarios.

Otra línea de investigación podría ser el desarrollo de un estudio longitudinal con el objetivo de conocer la naturaleza de la evolución de las relaciones entre los bibliotecarios y los profesores en el ámbito de proyectos concretos. Esta investigación haría posible un análisis dinámico del comportamiento de ambos grupos.

Entendemos también que el modelo desarrollado en esta investigación permite su aplicación al estudio de las relaciones entre otros colectivos profesionales.

BIBLIOGRAFIA

- A GLOBAL IMPERATIVE: *The report of the 21st Century Literacy Summit*. 2005. [en línea]. Austin: The New Media Consortium, 2005. [consultado en 22 junio 2009], 24 p. Disponible en Internet: <http://nmc.org/pdf.Global_Imperative.pdf> ISBN 0-9765087-1-0.
- AASL – AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS; AECT – ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. 1998. *Information Literacy for Student Learning: standards and indicators*. AASL; AECT. 7 p.
- ABBAS, June. 1997. The library profession and the Internet: implications and scenarios for change. *KRS – Katherine Sharp Review* [en línea]. Summer, 1997, nº 5. [consultado 24 septiembre 2008], p. 1-9. Disponible en Internet: <<http://mirrored.ukoln.ac.uk/lis-journals/review/review/5/abbas.pdf>> ISSN 1083-5261.
- ABELS, Eileen et al. 2003. *Competencias para profesionales de la información del siglo XXI* [en línea]. Ed. rev. Special Libraries Association. [consultado 24 septiembre 2008], 14 p. Disponible en Internet: <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/bmn/competencias_profesionales_trabajadores_informacion_sla.pdf>
- ACADEMIC COOPERATION ASSOCIATION. 2000. *The globalisation of education and training: recommendations for a coherent response of the European Union* [en línea]. [consultado 8 agosto 2007], 138 p. Disponible en Internet: <<http://ec.europa.eu/education/programmes/eu-usa/global.pdf>>
- ACRL – ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. 2000. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [en línea]. Chicago: American Library Association (ALA), 2000. [consultado 27 septiembre 2007], 16 p. Disponible en Internet <<http://www.ala.org/ala/acrlstandards/standards.pdf>>
- ACRL – ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. 2007a. *Changing roles of academic and research libraries* [en línea]. [consultado 10 enero 2008], 11 p. Disponible en Internet: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/future/changingroles.cfm>>
- ACRL – ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. 2007b. *Standards for faculty status for college and university librarians* [en línea]. [consultado 26 mayo 2009], 2 p. Disponible en Internet: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standardsfaculty.cfm>>
- ACRL – ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. 2007c. *Guidelines for academic status for college and university librarians* [en línea]. [consultado 26 mayo 2009], 2 p. Disponible en Internet: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/gidelinesacademic.cfm>>

- ACRL – ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. 2009. *ACRL strategic thinking guide for academic librarians in the new economy* [en línea], 9 p. [consultado 15 abril 2009]. Disponible en Internet: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/future/acrlguide09.pdf>>
- ADAMS, K.C. 2000. Loveless frump as hip and sexy party girl: a re-evaluation of the old-maid stereotype. *The Library Quarterly*. 2000, vol. 70, nº 3, p. 287-301. ISSN 0024-2519.
- ADELL, Jordi. 2005. Enseñar y aprender con tecnología en la Universidad del siglo XXI: ideología, tecnología y pedagogía. En: *XIII Assembleia Geral de REBIUN* [en línea]. Castellón de la Plana, 9-12 noviembre 2005. [consultado 2 mayo 2008]. Disponible en Internet: <<http://rebiun.uji.es/JordiAdell.ppt>>
- ALCTS – ASSOCIATION FOR LIBRARY COLLECTIONS & TECHNICAL SERVICES. 1999. *Committee on cataloguing: description & access. Task Force on metadata – summary report* [en línea]. [consultado 3 junio 2009], 12 p. Disponible en Internet: <<http://www.libraries.psu.edu/tas/jca/ccda/tf-meta3.html>>
- ALLEN, T.J. 1984. *Managing the flow of technology: technology transfer and dissemination of technological information within the R and D organization*. Cambridge: MIT Press, 1984. 334 p. ISBN 978-0-262-51027-1.
- ALLEN, Lisa. 2005. Hybrid librarians in the 21st century library: a collaborative service-staffing model [en línea]. En: *ACRL Twelfth National Conference* [en línea]. Minneapolis, Minnesota, 7-10 April 2005 [consultado 21 noviembre 2007], p. 291-301. Disponible en Internet: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/events/pdf/allen05.pdf>>
- ALÒS-MONER, Adela d'. 2007. Gestión de la información y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*. 2007, p. 134-137. ISSN 1886-6344.
- ÁLVAREZ ROJO, Víctor; LÁZARO MARTÍNEZ, Ángel. 2002. Introducción. En: ÁLVAREZ ROJO, Víctor; LÁZARO MARTÍNEZ, Ángel (coords.). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ediciones Algibe, 2002, p. 15-21. ISBN 84-9700-077-3.
- ALVIRA MARTÍN, Francisco. 2004. *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: CIS, 2004. 101 p. ISBN 84-7476-370-3.
- AMANTE, M^a João. 2007. Bibliotecas universitarias: semear hoje para colher amanhã. En: *9^o Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: actas* [CD-ROM]. Açores, 28-30 Março 1999. Lisboa: APBAD, 2007. 13 p.
- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (AASL) y ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY (AECT). 1998. *Information literacy standards for student learning: standards and principles* [en línea]. American Association of School Librarians (AASL) y Association for Educational Communications and Technology (AECT), 1998. [consultado 27 septiembre 2007], 9 p. Disponible en Internet: <http://www.ala.org/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_fin_al.pdf>

- ANGLADA i DE FERRER, Lluís M. 2000. Biblioteca digital: mejor, peor o sólo distinto? *Anales de Documentación* [en línea]. 2000, vol. 23, nº 3. [consultado 17 julio 2007], p. 25-39. Disponible en Internet: <<http://eprints.rclis.org/archive/0014133/01/AD02-2000.PDF>> ISSN 1575-24-37.
- ANGLADA i DE FERRER, Lluís M. 2006. *Colaboraciones y alianzas: la inteligencia social aplicada a las bibliotecas universitarias*. *Anales de Documentación* [en línea]. 2006, nº 9. [consultado 7 enero 2008], p. 7-15. Disponible en Internet: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/1851/1851>> ISSN 1575-2437.
- ANTUNES, Joaquim Gonçalves. 2004. Análise dos determinantes do marketing relacional na satisfação e fidelização de clientes: estudo aplicado ao termalismo em Portugal. Orientador: Paulo Rita. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Organização e Gestão de Empresas. Lisboa: ISCTE, 2004. 419 p.
- ANTUNES, M^a da Luz. 2007. O papel de mediador do bibliotecário de referência na área universitária da saúde. En: *9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: actas* [CD-ROM]. Açores, 28-30 Março 1999. Lisboa: APBAD, 2007. 9 p.
- APBAD – ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE BIBLIOTECÁRIOS; ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS. 1990. Colóquio Que prioridades para as bibliotecas portuguesas? *Cadernos BAD*. 1990, nºs 1-2, p. 87-100. ISSN 0007-9421.
- APOSTLE, R.; RAYMOND, B. 1987. Librarianship and the information paradigm. En: GARDNER, R. K., (ed.). *Education of library and information professionals: present and future prospects*. Littleton: Libraries Unlimited, 1987, p. 17-31.
- ARAMAYO, Susan. 2001. *La labor profesional de bibliotecarios y documentalistas en el siglo XXI*. *Biblioteconomía i Documentació* [en línea]. Junio 2001, nº 6. [consultado 24 septiembre 2008], 10 p. Disponible en Internet: <<http://www.ub.es/biblio/bid/06arama2.htm>> ISSN 1575-5886.
- ARANT, Wendy; BENEFIEL, Candace R. 2002. Introduction. En: ARANT, Wendy; BENEFIEL, Candace R. (eds.). *The image and role of the librarian*. Binghamton: Haworth Information Press, 2002. p. 1-4. ISBN 0-7890-2099-8 (paperback).
- AREA MOREIRA, Manuel (dir.). 2004. *De la Biblioteca Universitaria al Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación: informe final* [en línea]. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria de Estado de Universidades e Investigación. Dirección General de Universidades, 2004. [consultado 10 enero 2008], 608 p. Disponible en Internet: <www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0072/crai.pdf>
- AREA, Manuel, (dir.). 2005. *De las Bibliotecas Universitarias a los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación: resumen del informe elaborado por un equipo de investigación coordinado por Manuel Area, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia* [en línea]. Madrid: CRUE, 2005. [consultado 3 diciembre 2007], 88 p. Disponible en Internet: <<http://www.rebiun.org/doc/22.pdf>>

- AREA MOREIRA, Manuel. 2007. *Adquisición de competencias en información. Una materia necesaria en la formación universitaria. Documento marco de REBIUN para la CRUE*. [en línea]. [consultado 22 octubre 2008], 3 p. Disponible en Internet: <<http://www.rebiun.org/doc/adquisicion%20de%20competencias.doc>>
- ARL – ASSOCIATION OF RESEARCH LIBRARIES. 1995. *Definition and purpose of a digital library* [en línea]. [Consultado en 6 mayo 2008]. Disponible en Internet: <<http://www.ifla.org/documents/libraries/net/arl-dlib.txt>>
- ARL – ASSOCIATION OF RESEARCH LIBRARIES. 1999. *Keystone principles* [en línea]. [consultado 18 mayo 2009], 4 p. Disponible en Internet: <<http://www.arl.org/bm~doc/keystone.pdf>>
- ARROTEIA, Jorge Carvalho. 1996. *O ensino superior em Portugal*. 1ª ed. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1996. 119 p. ISBN 972-8283-10-5.
- ASHCROFT, Linda. 2009. Predictions for the future world of work: challenges for information professionals. En: *BOBCATSSS 2009: actas* [en línea]. Porto, 28-30 January 2009. [consultado 10 febrero 2009], 6 p. Disponible en Internet: <<http://eprints.rclis.org/15905/>>
- ÁVILA, Patrícia. 2007. Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento. En: COSTA, António Firmino da; MACHADO, Fernando Luís; ÁVILA, Patrícia (orgs.). *Portugal no contexto europeu. Vol II: Sociedade e conhecimento*. Oeiras: Celta Editora, 2007, p. 21-44. ISBN 978-972-774-252-3.
- AZOFRA, María José. 2000. *Cuestionarios*. Madrid: CIS, 2000. 143 p. ISBN 84-7476-272-3.
- BABBIE, Earl. 1996. *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, SA, 1996. 656 p. ISBN 84-330-1193-6.
- BADKE, William B. 2005. Can't get no respect: helping faculty to understand the educational power of information literacy. *The Reference Librarian*. 2005, nºs 89-90, p. 63-80. ISSN 0276-3877.
- BAILEY, Russell D.; TIERNEY, Barbara Gunter. 2008. *Transforming library service through Information Commons: case studies for the digital age*. Chicago: American Library Association, 2008. 155 p. ISBN 13-978-0-8389-0958-4.
- BALAGUÉ MOLA, Núria. 2003. La biblioteca universitaria, centro de recursos para el aprendizaje y la investigación: una aproximación al estado de la cuestión en España. En: *Los centros de recursos del aprendizaje y la investigación en los procesos de innovación docente*. En: *I Jornadas CRAI de REBIUN* [[en línea]. Palma de Mallorca, 7-9 de mayo 2003. [consultado 2 enero 2007], 32 p. Disponible en Internet: <http://www.aab.es/pdfs/qtbu_bu_crai.pdf>
- BARAÑANO, Ana Maria. 2004. *Métodos e técnicas de investigação em gestão: manual de apoio à realização de trabalhos de investigação*. Lisboa: Sílabo, 2004. 170 p. ISBN 972-618-312-X.
- BARROSO CASTRO, Carmen; MARTÍN ARMARIO, Enrique. 1999. *Marketing relacional*. Madrid: ESIC Editorial, 1999. 247 p. ISBN 84-7356-194-5.

- BARRULAS, M^a Joaquina. 2007. Das promessas do *Livro Verde* à realidade da biblioteca do conhecimento *online*. En: COELHO, J. D. (coord.). *Sociedade da Informação – o percurso português: dez anos de Sociedade da Informação, análises e perspectivas*. 1^a ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2007. p. 439-455. ISBN 978-972-618-462-1.
- BAZILLION, Richard. 2001. Academic libraries in the digital revolution. *Educause Quarterly* [en línea]. 2001, nº 1. [consultado 7 agosto 2007], p. 51-55. Disponible en Internet: <<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0119.pdf>> ISSN 1528-5324.
- BEALL, Jeffrey. 2005. Metadata and data quality problems in the digital library. *Journal of Digital Information* [en línea]. 2005, vol. 6, nº 3. [consultado 22 febrero 2007], p. 1-20. Disponible en: <<http://jodi.tamu.edu/Articles/v06/i05/Beall/Beall.pdf>>ISSN 0972-7272.
- BEATTY, S. D. 2005. *Information Commons: trends in collaboration* [en línea]. [consultado 19 marzo 2008]. 6 p. Disponible en Internet: <<http://www.educause2005.auckland.ac.nz/interactive/papers/B8.pdf>>
- BEATTY, Susan.; WHITE, Peggy. 2005. Information Commons: models for eLiteracy and the integration of learning. *JeLit - Journal of eLiteracy* [en línea]. 2005, vol. 2, nº 1. [consultado 19 marzo 2008], p. 2-14. Disponible en Internet: <http://www.jelit.org/52/01/Jelit_Paper_16.pdf> ISSN 1745-4360.
- BELL, Judith. 2004. *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. 3^a ed. Lisboa: Gradiva, 2004. 245 p.
- BENNETT, Scott. 2007a. First questions for designing Higher Education learning spaces. *The Journal of Academic Librarianship*. January 2007, vol. 33, nº 1, p. 14-26. ISSN 0099-1333.
- BENNETT, Scott. 2007b. Designing for uncertainty: three approaches. *The Journal of Academic Librarianship*. March 2007, vol. 33, nº 2, p. 165-179. ISSN 0099-1333.
- BENNETT, Scott. 2008. The information or the learning commons: which will we have? *The Journal of Academic Librarianship*. May 2008, vol. 34, nº 3, p. 183-185. ISSN 0099-1333.
- BENTO, Filipe Manuel dos S. 2007. ColCat: integrar para facilitar. En: *9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: actas*. [CD-ROM]. Açores, 28 a 30 de Março 2009. Lisboa: APBAD. 7 p.
- BIGGS, Mary. 1981. Sources of tension and conflict between librarians and faculty. *The Journal of Higher Education*. 1981, vol. 52, nº 2, p. 182-201. ISSN 0022-1546.
- BIRDSALL, Douglas. 1998? *Strategic planning in academic libraries: a political perspective* [en línea]. [consultado 2 octubre 2006], 7 p. Disponible en Internet: <<http://www.ala.org/ala/acrlbucket/pil49restruturi/birdsall.htm>>
- BLACK, Christine; CREST, Sarah; VOLLAND, Mary. 2001. Building a successful information literacy infrastructure on the foundation of librarian-faculty collaboration. *Research Strategies*. 2001, vol. 18, p. 215-225. ISSN 0734-3310.
- BLAU, Peter M. 1964. *Exchange and power in social life*. New York: John, Wiley & Sons, 1964. 352 p.

- BORBINHA, José. 2004. Redes de colaboração: alguns elementos para análise e reflexão. *Cadernos BAD*. 2004, nº 1, p. 73-83. ISSN 0007-9421.
- BORREGO HUERTA, Angel. 1999. La investigación cualitativa y sus aplicaciones en Biblioteconomía y Documentación. *Revista española de documentación científica*. 1999, vol. 6, nº 98, p. 139-156. ISSN 0210-0614.
- BOYD-BYRNES, Mary Kate; ROSENTHAL, Marilyn. 2005. Remote Access revisited: desintermediation and its discontents. *The Journal of Academic Librarianship*. May 2005, vol. 31, nº 3, p. 216-224. ISSN 0099-1333.
- BRADLEY, Fiona. 2004. Enabling the Information Commons. En: *ALIA 2004* [en línea]. Queensland (Australia), 21-24 September 2004. [Consultado en 19 marzo 2008], p. 1-8. Disponible en Internet: <<http://dlist.sir.arizona.edu/1083/01/bradley.f.paper.pdf>>
- BRANIN, Joseph; GROEN, Frances; THORIN, Suzanne. 1999. *The changing nature of collection management in research libraries* [en línea]. [consultado 24 septiembre 2008], 16 p. Disponible en Internet: <<http://www.arl.org/bm~doc/changing-nature-coll-mgmt.pdf>>
- BREIVIK, Patricia. 1989. Politics for closing the gap. *The Reference Librarian*. May 1989, vol. 10, nº 24, p. 5-16. ISSN 1541-1117.
- BRITES, Rui. 2009. Modelação de Equações Estruturais com SPSS/AMOS: o essencial – exemplo de aplicação. 10 p.
- BRITO, Carlos. 2008. Gestão relacional das marcas. *Marketeer*. 2008, nº 142, p. 78-82. ISSN 0874-7296.
- BROWN, Carol. 2004. America's most wanted: teachers who collaborate. *Teacher Librarian* [en línea]. October 2004, vol. 32, nº 1. [consultado 7 octubre 2009], p. 13-18. Disponible en Internet: <<http://www.libs.uga.edu/cloc/readings/brown.pdf>> ISSN 1841-1782.
- BRUCE, Christine. 1997. *Seven faces of information literacy in higher education* [en línea]. [consultado 10 abril 2009]. Disponible en Internet: <<http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.htm>>
- BRUCE, Christine. 2001. Faculty-librarian partnerships in Australian higher education: critical dimensions. *Reference Services Review*. 2001, vol. 29, nº 2, p. 106-115. ISSN 0090-7324.
- BRYMAN, Alan; CRAMER, Duncan. 2003. *Análise de dados em Ciências Sociais*. 3ª ed. Oeiras: Celta, 2003. ISBN972-774-169-X. 328 p.
- BUDD, John; COUTANT, Patricia. 1981. *Faculty perceptions of librarians: a survey*. (Bethesda, Md.: ERIC Document Reproduction Service, ED 215 697, 1981) 31 p.
- BULPITT, Graham. 2001. From Library to Learning Centre: the experience of UK universities. En: *7º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: actas*. [CD-ROM]. Porto, 23-25 de Maio 2001. 7 p.
- BUNDY, Alan (ed.) 2004. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice* [en línea]. 2nd ed. Adelaide: Australian and New

- Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL), 2004. [consultado 17 septiembre 2007], 48 p. Disponible en Internet:
<<http://www.anzil.org/resources/Info%20lit%2nd%20edition.pdf>> ISBN 1-920927-00-X.
- BUNKER, G.; ZICK, G. 1999. Collaboration as a key to digital library development: high performance image management at the University of Washington. *D-Lib Magazine* [en línea]. 1999, vol. 5, nº 3. [consultado 10 enero 2008]. Disponible en Internet:
<<http://www.dlib.org/dlib/march99/bunker/03bunker.html>> ISSN 1082-9873.
- BURKE, Margaret. 2004. Deterring plagiarism: a new role for librarians. *Library Philosophy and Practice* [en línea]. 2004, vol. 6, nº 2. [consultado 26 febrero 2008], 6 p. Disponible en Internet:
<<http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/burke.htm>> ISSN 1522-0222.
- BUTCHER, Karyle. 1999. Reflections on academic librarianship. *The Journal of Academic Librarianship*, September. 1999, vol. 25, nº 5, p. 350-353. ISSN 0099-1333.
- BUTLER Jr., John K. 1991. Toward understanding and measuring conditions of trust: evolution of a conditions of trust inventory. *Journal of Management*. 1991, vol. 17, nº 3, p. 643-663. ISSN 0149-2063.
- BYRON, Suzanne. 1997. *Faculty perceptions of library support for teaching and research: a focus group study with selected faculty from the College of Arts and Sciences*. (Bethesda, Md.: ERIC Document Reproduction Service, ED 420 310, 1997). 11 p.
- CABO RIGOL, Mercè; ESPINÓS FERRER, Montserrat. 2004. Bibliotecarios e informáticos: sumando esfuerzos, aprendiendo juntos. En: *IX Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la Administración Pública* [en línea]. Madrid, 2-5 noviembre 2004. [consultado 3 diciembre 2007], 12 p. Disponible en Internet:
<<http://www.clad.org.ve/fulltext/0049669.pdf>>
- CABO RIGOL, Mercè et al. (2006): Confluencia de servicios en un entorno CRAI: la experiencia de la Universitat Pompeu Fabra. En: *IV Jornadas CRAI de Rebiun* [en línea]. Burgos 10-12 mayo 2006. [consultado 4 diciembre 2007], 16 p. Disponible en:
<http://www.ubu.es/biblioteca/crai/ponencias/3_Merce_Cabo.ppt>
- CALLAN, Paula et al. 2001. Practice makes information literacy perfect: models of educational collaboration at QUT. En: FRYLINCK, Johh (ed.). *Partners in learning and research: changing roles for Australian Technology Network libraries*. Adelaide: University of South Australia Library, 2001, p. 1-18. ISBN 0 86803 901 2.
- CARDOSO, Armindo; Rodrigues, Eloy. 1994. Leitores e bibliotecas na Universidade do Minho. En: *5º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 1994. ISBN 972-9067-18-X. Vol. 1, p. 425-436.
- CARDOSO, Gustavo et al. 2005. *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras, 2005. 342 p. ISBN 972-610-920-5.

- CARPENTER, Kenneth E. 1997. The Librarian-Scholar. *The Journal of Academic Librarianship*. September 1997, vol. 23, nº 5, p. 398-401. ISSN 0099-1333.
- CASPERS, Jean; LENN, Kathy. 2000. The future of collaboration between librarians and teaching faculty. En: RASPA, Dick; WARD, Dane (eds). *The collaborative imperative: librarians and faculty working together in the information universe*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2000, p. 148-154. ISBN 0-8389-8085-6.
- CAUL – COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIES. 2001. *Information literacy standards* [en línea]. 1st ed. Canberra: Council of Australian University Libraries (CAUL), 2001. [consultado 27 septiembre 2007], 89 p. Disponible en Internet: <<http://www.caul.edu.au/caul.doc/InfolitStandards2001.doc>> ISBN 0-86803-695-1.
- CEA D'ANCONA, M^a Ángeles. 2004. *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Editorial Síntesis, 2004. 493 p. ISBN 84-9756-250-X.
- CEITIL, Mário (org.). 2006. *Gestão e desenvolvimento de competências*. 1^a ed. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2006. 440 p. ISBN 972-618-409-6.
- CERETTA SORIA, María Gladys. 2000. El vínculo interactivo biblioteca universitaria-usuario en el siglo XXI: algunas consideraciones para fortalecer este relacionamiento. En: *SNBU 2000* [en línea]. Florianópolis (Brasil), 24-28 Abril 2000. [consultado 27 diciembre 2007], 22 p. Disponible en Internet: <<http://snbu.bvs.br/snbu2000/>>
- CHISTE, Catherine B.; GLOVER, Andrea; WESTWOOD, Glenna. 2000. Infiltration and entrenchment: capturing and securing information literacy territory in academe. *The Journal of Academic Librarianship*. May 2000, vol. 26, nº 3, p. 202-208. ISSN 0099-1333.
- CHARTERED MANAGEMENT INSTITUTE. 2008. *Management futures: the world in 2018* [en línea]. 1st ed. London: Chartered Management Institute. [consultado 26 mayo 2008], 27 p. Disponible en Internet: <http://www.managers.org.uk/client_files/Milburn_21/Management%20Futures%20Report%20Final.pdf> ISBN 0-85946-436-9.
- CHOCARRO, E.; LARA, Sonia; SOBRINO, Ángel. 2007. *Las percepciones de los profesores universitarios sobre metodologías de una enseñanza centrada en el alumno contrastadas con una experiencia concreta con la Webquest* [en línea]. [consultado 2 de marzo 2008], 8 p. Disponible en Internet: <<http://www.um.es/ojs/index.php/actas-redu/article/viewFile/414/385>>
- CHOO, Chun Wei. 2003. *Gestão da informação para a organização inteligente: a arte de explorar o meio ambiente*. Lisboa: Caminho, 2003. 365 p. ISBN 972-21-1506-5.
- CHRISTIANSEN, Lars; STOMBLER, Mindy; THAXTON, Lyn. 2004. A report on librarian-faculty relations from a sociological perspective. *The Journal of Academic Librarianship*. March 2004, vol. 30, nº 2, p. 116-121. ISSN 0099-1333.
- CHRISTOPHER, Martin; PAYNE, Adrian; BALLANTYNE, David. 1991. *Relationship marketing: bringing quality, customer service and marketing together* [en línea]. [consultado 8 octubre 2009], 25 p. Disponible en Internet: <<https://dspace.lib.cranfield.ac.uk/bitstream/1826/621/2/SWP3191.pdf>>

- CHU, Félix T. 1997. Librarian-faculty relations in collection development. *The Journal of Academic Librarianship*. January 1997, vol. 23, nº 1, p. 15-20. ISSN 0099-1333.
- CHURCH, Gary Mason. 2002. In the eye of the beholder: how librarians have been viewed over time. En: ARANT, W.; BENEFIEL, C. R. (eds.). *The image and role of the librarian*. Binghamton: Haworth Information Press, 2002, p. 5-23. ISBN 0-7890-2099-8 (paperback).
- CILIP – Chartered Institute of Library and Information Professionals. 2005a. [en línea]. [consultado 22 de marzo 2008]. Disponible en Internet: <<http://www.cilip.org.uk/professionalguidance/informationliteracy/definition/>>
- CILIP – Chartered Institute of Library and Information Professionals. 2005b. *Defining information literacy for the UK* [en línea]. [consultado 23 octubre 2006], 8 p. Disponible en Internet: <<http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2005/jenfeb/arm...>>
- CÓDIGO DE ÉTICA PARA OS PROFISSIONAIS DE INFORMAÇÃO. 1999. [en línea]. Lisboa: APDIS, BAD, INCITE, 1999. [consultado 20 abril 2009], 6 p. Disponible en Internet: <http://www.apbad.pt/downloads/codigo_etica.pdf>
- COMISIÓN EUROPEA. 2000. *Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión: memorándum sobre el aprendizaje permanente* [en línea]. SEC (2000) 1832. [consultado 8 agosto 2007], 40 p. Disponible en Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/what_isIII_en.html#coherent>.
- COMISIÓN EUROPEA. 2001a. *Informe de la Comisión Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, COM (2001) 59 final [en línea]. [consultado 27 agosto 2007], 28 p. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/com2001_0059es.pdf>
- COMISIÓN EUROPEA. 2001b. *Comunicación de la Comisión Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, COM (2001) 678 final [en línea]. [consultado 8 agosto 2007], 45 p. Disponible en Internet: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001-0678es01.pdf>>
- COMISIÓN EUROPEA. 2002a. *Propuesta de decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece un programa de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus World) (2004-2008)*, COM (2002) 401 final [en línea]. [consultado 8 agosto 2007], 55 p. Disponible en Internet: <http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/world_es.pdf>
- COMISIÓN EUROPEA. 2002b. *Comunicación de la Comisión Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa*, COM (2002) 629 final [en línea]. [consultado 22 agosto 2007], 29 p. Disponible en Internet: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2002/com2002-0629es01.pdf>>
- COMISIÓN EUROPEA. 2002c. *Comunicación de la Comisión Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*, COM (2002) 779 final [en línea]. [consultado

- 8 agosto 2007], 35 p. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2002/com2002_0779es01.pdf>
- COMISIÓN EUROPEA. 2003a. *Comunicación de la Comisión El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, COM (2003) 58 final [en línea]. [consultado 8 agosto 2007], 26 p. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2003/com2003_058es01.pdf>
- COMISIÓN EUROPEA. 2003b. *Comunicación de la Comisión Educación y Formación 2010 – urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa: proyecto de informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa* COM (2003) 685 final [en línea]. [consultado 8 agosto 2007], 29 p. Disponible en Internet: <<http://www.upm.es/servicios/ceyde/actualidad/htdocs/c1042004001.pdf>>
- COMISIÓN EUROPEA. 2005. *Comunicación de la Comisión Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa*, COM (2005) 549 final/2 [en línea]. [consultado 8 agosto 2007], 28 p. Disponible en Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06_es.pdf>
- COMISIÓN EUROPEA. 2006a. *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones – Aplicar el programa comunitario de Lisboa: fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación*, COM (2006) 33 final [en línea]. [consultado 8 agosto 2007], 13 p. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2006/com2006_0033es01.pdf>
- COMISIÓN EUROPEA. 2006b. *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*, COM (2006) 481 final [en línea]. [consultado 27 agosto], 13 p. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2006/com2006_0481es01.pdf>
- COMMUNIQUÉ OF THE CONFERENCE OF MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION. 2007. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world* [en línea]. London, 18 May. [consultado 7 agosto 2007], 7 p. Disponible en Internet: <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/BFUGB12_4Londonpaperfor13June2006.doc>
- COMMUNIQUÉ OF THE MEETING OF EUROPEAN MINISTERS IN CHARGE IN HIGHER EDUCATION. 2001. *Towards the European Higher Education* [en línea]. Prague, 19 May. [consultado 5 agosto 2007], 3 p. Disponible en Internet: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF>
- COMMUNIQUÉ OF THE MEETING OF MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION. 2003. *Realising the european higher education area* [en línea]. Berlin, 19 September. [consultado 5 agosto 2007], 9 p. Disponible en Internet: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF>

- COMUNICADO DE LA CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS RESPONSABLES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 2005. *El Espacio Europeo de Educación Superior: alcanzando las metas* [en línea]. Bergen, 19-20 mayo. [consultado 5 agosto 2007], 6 p. Disponible en Internet: <<http://eees.universia.es/documentos/ministros/bergen/Comunicado-Bergen.pdf>.>
- CONSEJO. 2001. *Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* [en línea]. [consultado 20 agosto 2007], 17 p. Disponible en Internet: <http://eu.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_es.pdf>
- CONSEJO. 2002a. *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación* (2002/C 142/01) [en línea]. [consultado 21 de julio 2007], 22 p. Disponible en Internet: <http://europa.eu.int/eurlex/pri/es/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614es00010022.pdf.>
- CONSEJO. 2002b. *Resolución del Consejo sobre la educación permanente de 27 de junio de 2002*, (2002/C 163/01) [en línea]. [consultado 8 agosto 07], 3 p. Disponible en Internet: <[http://www.inem.es/otras/referNet/pdfs/d1489txt\(educ.perm\).pdf](http://www.inem.es/otras/referNet/pdfs/d1489txt(educ.perm).pdf).>
- CONSEJO. 2004. *Educación y Formación 2010: urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa – informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa* (2004/C 104/01) [en línea]. [consultado 8 agosto 2007], 10 p. Disponible en Internet: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2006/com2006_0208pt01.pdf.>
- CONSEJO. 2005. *Conclusiones del Consejo de 24 de mayo de 2005 sobre nuevos indicadores en materia de educación y formación* (2005/C 141/04) [en línea]. [consultado 22 agosto 2007], 2 p. Disponible en Internet: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2005/c_141/c_14120050610es00070008>
- CONSEJO. 2006a. *Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa* (2006/C 79/01) [en línea]. [consultado 22 agosto 2007], 19 p. Disponible en Internet: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/c_079/c_07920060401es00010019.pdf>
- CONSEJO. 2006b. *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre eficiencia y equidad en educación y formación* (2006/C 298/03) [en línea]. [consultado 22 agosto 2007], 4 p. Disponible en Internet: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/c_298/c_29820061208es00030006.pdf> ,
- CONSELHO. 1998. *Recomendação do Conselho de 24 de Setembro de 1998 relativa à Cooperação Europeia com vista à Garantia da Qualidade do Ensino Superior* (98/561/CE) [en línea]. [consultado 11 julio 2007], 17 p. Disponible en Internet: <http://www.cnaves.pt/DOCS/Recomend_CE/Recomendacao98_561_CE.pdf>

- CONSELHO EUROPEU DE LISBOA. 2000. *Conclusões da Presidência, 23 e 24 de Março de 2000* [en línea]. [consultado 27 agosto 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.estrategiadelisboa.pt/document/1137071987W5xLJoi20o82MT9.pdf>>
- CONSELHO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. 1998. *Função geral do CNAVES* [en línea]. [consultado 11 julio 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.cnaves.pt/inicio.htm>>
- COOK, Doug. 2000. Creating connections: a review of the literature. En: RASPA, Dick; Ward, Dane (eds.). *The collaborative imperative: librarians and faculty working together in the information universe*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2000, p. 19-38. ISBN 0-8389-8085-6.
- COOK, M. Kathy. 1981. Rank, status, and contribution of academic librarians as perceived by the teaching faculty at Southern Illinois University, Carbondale. *College & Research Libraries*. May 1981, vol. 42, nº 3, p. 214-223. ISSN 0010-0870.
- CORCORAN, Mary; DAGAR, Lynn; STRATIGOS, Anthea. 2000. The changing roles of information professionals. *Online* [en línea]. March/April 2000, vol. 24, nº 2. [consultado 24 septiembre 2008], p. 28-34. Disponible en Internet: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=3&hid=22&sid=0568b681-3e48-4fza-b40e-5fd5a8b2e2bd%40sessionmgr7>>
- CORREIA, Ana M^a Ramalho; MESQUITA, Anabela. 2006. *Novos públicos no ensino superior*. 1^a ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2006. 279 p. ISBN 972-618-432-0.
- CORREIA, Fernanda; AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António. 2002. *Diversificação e diversidade dos sistemas de Ensino Superior: o caso português*. 1^a ed. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2002. 279 p. ISBN 972-8360-16-9.
- COSTA, António Firmino da; ÁVILA, Patrícia. 1998. Problemas da/de literacia: uma investigação na sociedade portuguesa contemporânea. *Ler História*. Nº 35, p. 127-150. ISSN 0870-6182.
- COSTA, António Firmino da; MACHADO, Fernando Luís; ALMEIDA, João Ferreira de. 2007. Classes sociais e recursos educativos: uma análise transnacional. En: COSTA, António Firmino da; MACHADO, Fernando Luís; ÁVILA, Patrícia (orgs.). *Portugal no contexto europeu. Vol II: Sociedade e conhecimento*. Oeiras: Celta Editora, 2007, p. 5-20. ISBN 978-972-774-252-3.
- COSTA, Carla M. B. Guapo. 2000. O ensino superior numa sociedade em mudança: algumas interacções. En: *X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Ponta Delgada, 1999. Ponta Delgada: AULP, p. 71-76.
- COSTA, J. V. 2003?. *A reforma do ensino superior ditada pela sociedade do conhecimento* [en línea]. [consultado 21 agosto 2007], 24 p. Disponible en Internet: <http://www.unifra.br/utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/A%20REFORMA%20DO%20ENSINO%20SUPERIOR%20EDITADA.pdf>
- COSTA, Maria Teresa. 2007. Biblioteca do Conhecimento Online: pela construção da Sociedade do Conhecimento. En: *9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: actas*. [CD-ROM]. Açores, 28-30 Março 2007. Lisboa: APBAD. 7 p.

- COSTELLO, Barbara; LENHOLT, Robert; STRYKER, Judson. 2004. Using Blackboard in library instruction: addressing the learning styles of generations X and Y. *The Journal of Academic Librarianship*. November 2004, vol. 30, nº 6, p. 452-460. ISSN 0099-1333.
- COUNCIL OF EUROPE. 1998. *New information technologies: Draft recommendation N° R (98)... on cultural work within the information society: new professional profiles and competencies for information professionals and knowledge workers operating in cultural industries and institutions*. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation, 1998. 26 p.
- CRESPO, Vitor. 1993. *Uma universidade para os anos 2000: o ensino superior numa perspectiva de futuro*. Mem Martins: Editorial Inquérito, 1993. 244 p. ISBN 972-670-173-2.
- CRETH, Sheila D. 2000. *Information commons: a path to redefining services & role of academic libraries* [en línea]. [consultado 2 octubre 2006], p. 1-21. Disponible en Internet: <<http://unc.edu/~pittma/InfoCommons/CrethNotes/pdf>>
- CRITZ, Lori O.; FERNEKES, Bob. 2006?. *Building the better mousetrap: the Information Commons as a change agent* [en línea]. [consultado 17 marzo 2008]. Disponible en Internet: <http://www.ala.org/ala/acrlevents/ALA_print-layout_1_197328_197328.cfm>
- CRUZ, Manuel Braga da; CRUZEIRO, M^a Eduarda (coords.). 1995. *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação/DEPGEF, 1995. 113 p. ISBN 972-614-281-4.
- DAKSHINAMURTI, Ganga B.; SATPATHY, Kishor C. 2009. The pro-active librarian: the how and the why – illustrated by case studies from India and Canada. En: *75th IFLA General Conference and Assembly* [en línea]. Milan, 23-27 August 2009. [consultado 12 septiembre 2009], 17 p. Disponible en Internet: <<http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/202-dakshinamurti-en.pdf>>
- DAVENPORT, TH.; PRUSAK, L. 1998. *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston, MA: Harvard Business School Press, 1998. 199 p. ISBN 1-57851-301-4.
- DAVIS, Jinnie Y.; BENTLEY, Stella. 1979. Factors affecting faculty perceptions of academic libraries. *College & Research Libraries*. November 1979, vol. 40, nº 6, p. 527-532. ISSN 0010-0870.
- DE KETELE, Jean-Marie; ROGIERS, Xavier. 1999. *Metodologia para a recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. 258 p. ISBN 972-771-074-3.
- DE ROSA, Cathy et al. 2007. *Sharing, privacy and trust in our networked world: a report to the OCLC membership* [en línea]. Dublin; Ohio: OCLC, 2007. [Consultado en 27 junio 2009]. Disponible en Internet: <<http://www.oclc.org/reports/pdfs/sharing.pdf>> ISBN 1-55653-370-5.

- DEARING, R. 1997. *Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education* [en línea]. [Consultado en 26 mayo 2009]. Disponible en Internet: <<https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE>>
- DEBATE NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO: RELATÓRIO FINAL. 2007. *Debate Nacional sobre Educação: relatório final* [en línea]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007. [consultado 6 octubre 2008], 168 p. Disponible en Internet: <http://www.debatereducação.pt/index.php?option=com_docman&task=cat-view&gid=21&Itemid=10>
- DECLARACIÓN DE BOLONÍA – DECLARACIÓN CONJUNTA DE LOS MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN. 1999. *Declaración conjunta de los ministros Europeos de Educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999* [en línea]. [consultado 11 julio 2007], 4 p. Disponible en Internet: <http://magno.uab.es/fas/piune/normativa/declaracion_bolonia.pdf>.
- DECLARACIÓN DE BOLOGNA: ADAPTACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL A SUS DIRECTRICES. 2000. *Declaración de Bolonia: adaptación del sistema universitario español a sus directrices* [en línea]. [consultado 8 agosto 2007], 7 p. Disponible en Internet: <<http://www.crue.org/apadsosuniv.htm>>
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA. 1998. *Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo, Paris, 25 de mayo*. [en línea]. [Consultado en 7 agosto 2007], 3 p. Disponible en Internet: <http://www.udc.es/eees/es/doc_marco.asp>
- DECLARACIÓN DE TOLEDO SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (Alfin).2006. *Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin)* [en línea]. [consultado 22 octubre 2008], 2 p. Disponible en Internet: <http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/ficheros/Declaracion_Toledo.pdf>
- DELGADO LÓPEZ-CÓZAR, Emílio. 2002. *La investigación en biblioteconomía y documentación*. Gijón: TREA, 2002. 254 p. ISBN 84-9704-041-4.
- DENSCOMBE, Martyn. 1998. *The good research guide: for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press, 1998. 224 p. ISBN 0 335 198 066.
- DEWALD, Nancy H. 1999. Transporting good library instruction practices into the Web environment: ana analysis of online tutorials. *The Journal of Academic Librarianship*. January, 1999, vol. 25, nº 1, p. 26-31. ISSN 0099-1333.
- DILMORE, Donald H. 1996. Librarian/Faculty interaction at nine New England colleges. *College & Research Libraries*. May 1996, vol. 57, p. 274-284. ISSN 0010-0870.
- DIVAY, Gaby; DUCAS, Ada M.; MICHAUD-OYSTRYK, Nicole. 1987. Faculty perceptions of librarians at the University of Manitoba. *College & Research Libraries*. January 1987, vol. 48, nº 1, p. 28-35. ISSN 0010-0870.
- DOHERTY, Richard M. 1989. Trust and excellence. *The Journal of Academic Librarianship*. January 1989, vol. 14, nº 6, p. 343. ISSN 0099-1333.
- DOMÍNGUEZ AROCA, M^a Isabel. 2005. *La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo de aprendizaje: docentes y bibliotecarios, aprendamos juntos porque trabajamos juntos*

- [en línea]. [consultado 9 marzo 2007], 20 p. Disponible en Internet:
<<http://www.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/dominguez9.pdf> >
- DONHAM, Jean; Green, Corey Williams. 2004. Developing a culture of collaboration: librarian as consultant. *The Journal of Academic Librarianship*. July 2004, vol. 30, nº 4, p. 314-321. ISSN 0099-1333.
- DOSKATSCH, Irene. 2003. Perceptions and perplexities of the faculty-librarian partnership: an Australian perspective. *Reference Services Review*. Vol. 31, nº 2, p. 111-121. ISSN 0090-7324.
- DRUCKER, Peter. 1990. *The new realities*. London: Mandarin Paperbacks, 1990. 262 p. ISBN 0 7493 0355 7.
- DUCAS, Ada M.; MICHAUD-OYSTRYK, Nicole. 2003. Toward a new enterprise: capitalizing on the faculty-librarian partnership. *College & Research Libraries*. January 2003, vol. 64, nº 1, p. 55-74. ISSN 0010-0870.
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana. 2002. Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas e do bibliotecário na construção da competência em informação. En: *XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação* [en línea]. Salvador, 5 Setembro 2002. [consultado 5 junio 2007], 13 p. Disponible en Internet:
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_EN_DOCOM_DUDZIAK.pdf>
- DURAND, Jean-Pierre; PEYRIÈRE, Monique; SEBAG, Joyce. 2006. *Bibliothécaires en prospective* [en línea]. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication. Département des études, de la prospective et des statistiques, 2006. [consultado 11 julio 2008], 198 p. Disponible en Internet:
<http://www.culture.gouv.fr/dep/telecharg/tdd/bibliothecaires/somm_bibliothecaires.htm> ISBN 2-11-0924283-5.
- ECIA – EUROPEAN COUNCIL OF INFORMATION ASSOCIATIONS. 2005. *Euro-Referencial I-D*. Lisboa: INCITE 2005. 141 p.
- EGAN, John. 2001. *Relationship marketing: exploring relational strategies in marketing*. Essex: Pearson Education Limited, 2001. 234 p. ISBN 0273-64612-5.
- ELMBORG, James. 2006. Critical information literacy: implications for instructional practice. *The Journal of Academic Librarianship*. March 2006, vol. 32, nº 2, p. 192-199. ISSN 0099-1333.
- ENQA. 2005. *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* [en línea]. Helsinki, ENQA, 2005. [consultado 12 marzo 2007], 43 p. Disponible en Internet: <<http://www.enqa.eu/files/ESG/%20version%20ESP.pdf>.>
- ENQA. 2006. *Quality Assurance of Higher Education in Portugal: an assessment of the existing system and recommendations for a future system* [en línea]. Helsinki, ENQA, 2006. [consultado 11 Julio 2007], 95 p. Disponible en Internet:
<<http://www.enqa.eu/pubs.lasso>> ISBN 952-5539-16-4 (pdf)
- ERSHOVA, Tatiana V.; HOHLOV, Yuri E. 2002. *Migrating from the library of today to the library of tomorrow: re- or e-volution?* En: ERSHOVA, Tatiana V.; HOHLOV, Yuri E.

- (eds.). *Libraries in the Information Society*. Munchen: K. G. Saur, 2002, p. 74-81. ISBN 3-598-21832-X.
- ESPAÑA. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. (*Boletín Oficial del Estado*, 24 diciembre de 2007, núm. 307, p. 55188.)
- ESTATÍSTICAS DA CULTURA, DESPORTO E RECREIO. 2004. [en línea]. Lisboa: INE. [consultado 8 diciembre 2007], 149 p. Disponible en Internet: <http://www.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL_INE/Publicacoes?PUBLICACOESpub_boui=129643&PUBLICACOESmodo=2> ISSN 0870-1628. ISBN 972-673-773-7.
- ESTATUTOS DA UNA.pt (2002): *Diário da República, III Série*, 25 de Setembro, nº 121, p. 20582.
- ESTEBAN, Miguel Ángel. 2007. Análisis de la información ¿un nuevo perfil profesional? *Anuario ThinkEPI*. 2007, p. 130-133. ISSN 1886-6344.
- ESTEBAN NAVARRO, Miguel Ángel. 2005. La gestión del conocimiento en las Universidades. En: *9ªs Jornadas Españolas de Documentación FESABID*: actas. Madrid, 14-15 abril 2005, p.197-206.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. 2001. *Convención de Salamanca 2001: Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior* [en línea]. [consultado 26 agosto 2007], 64 p. Disponible en Internet: <http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf>
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. 2003. *Declaración de Graz 2003: Después de Berlín: el papel de las Universidades hasta el 2010 y más allá* [en línea]. [consultado 26 agosto 2007], 23 p. Disponible en Internet: <http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/COM_PUB_Graz_publication_final_1069326105539.pdf>
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. 2005. *Declaración de Glasgow – Universidades fuertes para una Europa fuerte* [en línea]. [consultado 26 agosto 2007], 21 p. Disponible en Internet: <http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Glasgow_Declaration_1114612714258.pdf>
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. 2007. *Declaración de Lisboa: las Universidades de Europa más allá de 2010: diversidad con un propósito común* [en línea]. [consultado 26 agosto 2007], 33 p. Disponible en Internet: <http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf>
- EUSTER, Joanne R. 1997. Commentary to the electronic library: new roles for librarians. *CAUSE/EFFECT* [en línea]. Spring 1997, vol. 20, nº 1. [consultado 30 agosto 2007], p. 49-50. Disponible en Internet: <<http://hdl.handle.net/2345/2383>>
- EXTREMEÑO, Ana. 2007. La evaluación en España de servicios de información y documentación para su integración en el espacio europeo de educación superior. *Boletín de la ANABAD*. Vol. LVII, nº 2, p. 357-368. ISSN 0210-4164.

- FANG, Xiaoli Shirley. 2006. Collaborative role of the academic librarian in distance learning – analysis on an information literacy tutorial in WebCT. *Electronic Journal of Academic and Special Librarianship* [en línea]. Summer 2006, vol.7, nº 2. [consultado 14 diciembre 2007], 5 p. Disponible en Internet: <http://southernlibrarianship.icaap.org/content/v07n02/fang_x01.htm> ISSN 1704-8532.
- FARBER, Evan. 1999a. Faculty-librarian cooperation: a personal retrospective. *Reference Services Review*. 1999, vol. 27, nº 3, p. 229-234. ISSN 0090-7324.
- FARBER, Evan. 1999b. College libraries and the teaching/learning process: a 25-year reflection. *The Journal of Academic Librarianship*. May 1999, vol. 25, nº 3, p. 171-177. ISSN 0099-1333.
- FARIA, Natália. 2008. Tudo ainda não passou de mera 'operação de cosmética'. *PÚBLICO*, 20 de Março, p. 15.
- FELDMAN, Devin; SCIAMMARELLA, Susan. 2000. Both sides of the looking glass: librarian and teaching faculty perceptions of librarianship at six community colleges. *College & Research Libraries*. November 2000, vol. 61, nº 6, p. 491-498. ISSN 0010-0870.
- FERIA, Lourdes. 2002. ICT and Marketing challenges in Latin American libraries. En: ERSHOVA, Tatiana V.; HOHLOV, Yuri E. (eds.). *Libraries in the Information Society*. Munchen: K. G. Saur, 2002, p. 94-99. ISBN 3-598-21832-X.
- FERNÁNDEZ MARCIAL, Viviana; PINTO, M^a Manuela Azevedo; SILVA, Letícia (2009). Information literacy in Portugal: a perspective from European Higher Education Area. En: *BOBCATSSS 2009: actas* [CD-ROM]. Porto, 28-30 Janeiro 2009. 15 p.
- FERNEKES, Bob. 2006. Partnering for student learning: the university library Information Commons. En: *72nd IFLA General Conference and Council* [en línea]. Seoul, 20-24 August 2006. [consultado 3 octubre 2007], 7 p. Disponible en Internet: <<http://www.ifla.org/IV/ifla72/papers/072-Fernekes-en.pdf>>
- FIETZER, William. 2002. Integrating metadata frameworks into library description. En: THOMAS, Charles F. (ed.). *Libraries, the Internet, and scholarship*. New York: Marcel Dekker, Inc, 2002, p. 77-102. ISBN 0-8247-0772-9.
- FIGUEIREDO, A. Dias de. 1995. *Balanço final do Encontro Nova Universidade, nova informação: bibliotecas em rede* [en línea]. [consultado 4 junio 2007], 4 p. Disponible en Internet: <<http://eden.dei.uc.pt/~adf/bibrede.htm>>
- FISHER, Raymond K. 1991. Off-campus library services in Higher Education in the United Kingdom. *Library Trends*. Spring 1991, vol. 4, nº 39, p. 479-494. ISSN 1559-0682.
- FORTIN, Marie-Fabienne. 2003. *O processo de investigação: da concepção à realização*. 3^a ed. Loures: LUSOCIÊNCIA – Edições Técnicas e Científicas, Lda, 2003. 380 p. ISBN 972-8383-10-X.
- FRANK, Donald G. et al. 2001. Information consulting: the key to success in academic libraries. *The Journal of Academic Librarianship*. March 2001, vol. 27, nº 2, p. 90-96. ISSN 0099-1333.

- FRÍAS, José António. 2006. *El nuevo rol del bibliotecario y sus competencias* [en línea]. [consultado 28 diciembre 2008], 11 p. Disponible en Internet: <<https://bibliotecnica.upc.es/Rebiun/Internet/documentos/Plan%20estrat%C3%A8gic/09%20-%20el%20nuevo%20rol%20del%20bibliotecario%20y%20sus%20competencias.doc>>
- FRIEDMAN, Thomas L. 2006. *The world is flat: the globalized world in the twenty-first century*. 2nd ed. London: Penguin Books, 2006. 600 p. ISBN-0-141-02272-8.
- FRIEND, Frederick J. 2005. The open access future. *El profesional de la información*. Julio-agosto 2005, vol. 14, nº 4, p. 244-245. ISSN 1386-6710.
- FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN. 2003. *Un nuevo modelo de Universidad para Europa. Conferencia Construir Europa construyendo su Universidad*, 8 de Mayo [en línea]. [Consultado en 14 agosto 2007], 2 p. Disponible en Internet: <<http://www.sociedadeducación.org/modificables/docareas/europa/propuestas/04.pdf>>
- GABUP – GABINETE DE APOIO ÀS BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO. 2002?. *Relatório* [en línea]. [consultado 30 noviembre 2007], 12 p. Disponible en Internet: <http://sigarra.up.pt/up_uk/WEB_GESSI_DOCS.download_file?p_name=F1426868917/relatorio_GABUP.pdf>
- GAGO, José Mariano. 2007. *Orientações para a reforma do sistema de ensino superior em Portugal* [en línea]. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2007. [consultado 6 octubre 2007], 6 p. Disponible en Internet: <http://www.mctes.pt/archive/doc/MCTES_CNE13Fev07.pdf>
- GARTNER GROUP. 200? *Glossary* [en línea]. [consultado 15 mayo 2009]. Disponible en Internet: <http://www.gartner.com/6_help/glossary/GlossaryK.jsp>
- GAYTON, Jeffrey T. 2008. Academic libraries: "Social" or "Communal"? The nature and future of academic libraries. *The Journal of Academic Librarianship*. January 2008, vol. 34, nº 1, p. 60-66. ISSN 0099-1333.
- GEORGIA SOUTHERN UNIVERSITY. 2009. [en línea]. [Consultado en 15 mayo 2008]. Disponible en Internet: <<http://www.georgiasouthern.edu/>>
- GIBBS, Anita. 1997. Focus Groups. *Social Research UPDATE* [en línea]. 1997, nº 19. [consultado 10 diciembre 2007], 7 p. Disponible en Internet: <<http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>> ISSN 0378-8733.
- GILLESPIE, Deirdre; BROOKS, Mike. 2001. Mission posible: partnerships innovation. En: FRYLINCK, Johh (ed.). *Partners in learning and research: changing roles for Australian Technology Network libraries*. Adelaide: University of South Australia Library, 2001, p. 105-121. ISBN 0 86803 901 2.
- GLITZ, Beryl. 1997. The focus group technique in library research: an introduction. *Bull Med Libr Assoc* [en línea]. 1997, vol. 85, nº 4. [consultado 6 diciembre 2007], p. 385-389. Disponible en Internet:

<<http://www.pubmedcentral.nih.gov/picrender.fcgi?artid=226296&blobtype=pdf>>

ISSN 0025-7338.

GOETZFRIDT, Nicholas J. 1993. *The teaching of critical thinking by academic librarians*. [en línea]. [consultado 8 enero 2009], 38 p. Disponible en Internet:

<http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/50/40.pdf>

GOLEMBIEWSKI, R. T.; McCONKIE, M. 1975. The centrality of interpersonal trust in group processes. En: COOPER, C. L. (ed.). *Theories of group processes*. New York: Wiley, 1975, p. 131-185. ISBN 978-0471994527.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José António. 2007. Alfabetización informacional: cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI*. 2007, p. 43-50. ISSN 1886-6344.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José António; LICEA DE ARENAS, Judith. 2005. El compromiso de las bibliotecas con el aprendizaje permanente: la alfabetización informacional. En: LÓPEZ LÓPEZ, P. y GIMENO PERELLÓ, J. (coord.). *Información, conocimiento y bibliotecas en el marco de la globalización neoliberal*. Gijón: Ediciones TREA, S. L., 2005, p. 145-179. ISBN 84-9704-159-3.

GONZÁLEZ FDEZ-VILLAVICENCIO, Nieves. 2006. *Las bibliotecas universitarias en su contexto actual* [en línea]. [consultado 17 diciembre 2007]. Disponible en Internet: <http://eprints.rclis.org/archive/00009385/01/Bibliotecas_universitarias.pdf>

GORMAN, G. E.; CLAYTON, P. 2005. *Qualitative research for the information professional: a practical handbook*. 2nd ed. London: Facet Publishing, 2005. 282 p. ISBN 1-85604-472-6.

GOUVEIA, Lourdes. 1995. Bibliotecas universitárias em contexto de mudança. *Cadernos BAD*. 1995, nº 1, p. 55-66. ISSN 0007-9421.

GRAFSTEIN, Ann. 2002. A discipline-based approach to information literacy. *The Journal of Academic Librarianship*. July 2002, vol. 28, nº 4, p. 197-204. ISSN 0099-1333.

GREGORY, Gwen M.; CHAMBERS, Mary B. 2005. Faculty status, promotion, and tenure – what are you getting into? En: GREGORY, G.M. (ed.). *The successful academic librarian: winning strategies from library leaders*. New Jersey: Information Today, Inc, 2005, p. 57-66. ISBN 1-57387-232-6.

GRUPO DE TRABALHO DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS. 1993. Bibliotecas Universitárias Portuguesas: problemas, perspectivas. *Cadernos BAD*. 1993, nº 3, p. 131-139. ISSN 0007-9421.

GUELL GUILLEN, Cristina; CASAS ESCRIBANO, Mireia; PARDO CARAZO, Jordi. 2006. El soporte a la docencia en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación en la Universitat de Barcelona. En: *IV Jornadas CRAI de REBIUN* [en línea]. Burgos, 10-12 de mayo, 2006. [consultado 27 septiembre 2007], 11 p. Disponible en Internet: <<http://www.rebiun.org/doc/cristina%20guell.pdf>>

GUPTA, Sanjay; KUMARI, Vasundhara; NEGI, Anukampa. 2007. *Knowledge management in academic institute and role of knowledge managers* [en línea]. [consultado 4 marzo de 2009], p. 153-160. Disponible en Internet:

<http://library.igcar.gov.in/readit2007/conpro/s5/S5_1.pdf>

HAHN, Karla L.; SCHMIDT, Kari. 2005. Web communications and collections outreach to faculty. *College & Research Libraries*. 2005, vol. 66, nº 1, p. 28-40. ISSN 0010-0870.

HANNAN, Andrew; SILVER, Harold. 2006. *La innovación en la Enseñanza Superior: enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. 2ª ed. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2006. 196 p. ISBN 84-277-1447-5.

HANSON, Terry. 2006. Convergente in the UK and beyond. En: *IV Jornadas CRAI de Rebiun* [en línea]. Burgos, 10-12 mayo 2006. [consultado 4 diciembre 2007], 16 p. Disponible en Internet:

<http://www.ubu.es/biblioteca/crai/ponencias/1_Terry_Hanson.ppt>

HARDESTY, Larry. 1995. Faculty culture and bibliographic instruction: an exploratory analysis. *Library Trends* [en línea]. 1995, vol. 44, nº 2. [consultado 31 octubre 2008], p. 339-367. Disponible en:

<<http://hdl.handle.net/2142/8028>> ISSN 0024-2594.

HARDESTY, Larry. 1999. Reflections on 25 years of library instruction: have we made progress? *Reference Services Review*. 1999, vol. 27, nº 3, p. 242-246. ISSN 0090-7324.

HARDESTY, Larry. 2000. *Do we need academic libraries? A position paper of the Association of College and Research Libraries (ACRL)* [en línea]. [consultado 29 septiembre 2007], 3 p. Disponible en Internet:

<<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/downeedacademic.cfm>>

HAWKINS, Brian L.; BATTIN, Patricia. 1997. The changing role of the information resources professional: a dialogue. *CAUSE/EFFECT* [en línea]. Spring 1997, vol. 20, nº 1. [consultado 21 diciembre 2007], p. 22-30. Disponible en Internet:

<<http://www.cause.org/information-resources/ir-library/html/cem9717.html>> ISSN 0164-534X.

HERNÁNDEZ PÉREZ, Tony; RODRÍGUEZ MATEOS, David; BUENO DE la FUENTE, Gema. 2007. Open Access: el papel de las bibliotecas en los repositorios institucionales de acceso abierto. *Anales de Documentación*. 2007, nº 10, p. 185-2004. ISSN 1575-2437.

HERNON, Peter; NITECKI, Danuta A.; ALTMAN, Ellen. 1999. Service quality and customer satisfaction: an assessment and future directions. *The Journal of Academic Librarianship*. 1999, vol. 25, nº 1, p. 9-17. ISSN 0099-1333.

HIGHER EDUCATION IN A WEB 2.0 WORLD. 2009. *Higher Education in a web 2.0 world: Report of an independent Committee of Inquiry into the impact on higher education of students' widespread use of Web 2.0 technologies* [en línea]. 50 p. [Consultado 26 mayo 2009]. Disponible en Internet:

<<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/heweb20rptv1.pdf>>

HIGHSMITH, Doug. 2002. The long, strange trip of Barbara Gordon: images of librarians in comic books. En: ARANT, W.; BENEFIEL, C. R. (eds.). *The image and role of the*

- librarian*. Binghamton: Haworth Information Press, 2002, p. 61-83. ISBN 0-7890-2099-8 (paperback).
- HILL, Manuela Magalhães; Hill, Andrew. 2000. *Investigação por questionário*. 1ª ed. Lisboa: Sílabo, 2000. 377 p. ISBN 972-618-233-9.
- HILL, Janet Swan. 2005. Constant vigilance, babelfish, and foot surgery: perspectives on faculty status and tenure for academic librarians. *Librarians and the Academy*. 2005, vol. 5, nº 1, p. 7-22. ISSN 1531-2542.
- HISLE, W. Lee. 2002. Top issues facing academic libraries: a report of the Focus on the Future Task Force. *C&RL News* [en línea]. 2002, vol. 63, nº 10. [consultado 11 julio 2008], 2 p. Disponible en Internet:
<<http://F:\top issues facing academic libraries.htm>>
- HISLE, W. Lee. 2005. The changing role of the library in the academic enterprise [en línea]. En: *ACRL Twelfth National Conference* [en línea]. Minneapolis, Minnesota, 7-10 April 2005 [consultado 21 noviembre 2007], p. 167-176. Disponible en Internet:
<<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/events/pdf/hisle05.pdf>>
- HOGGAN, Danielle Bodrero. 2003. Faculty status for librarians in Higher Education. *Libraries and the Academy*. 2003, vol. 3, nº 3, p. 431-445. ISSN 1531-2542.
- HOLMES, John. 2001. UWill: Information literacy online. *Library Directions*. 2001, vol. 11, nº 2, p. 2. ISSN 1539-2635.
- HOSMER, Larue Toner. 1995. Trust: the connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy and Management Review*. 1995, vol. 20, nº 2, p. 379-403. ISSN 0363-7425.
- HOWARD UNIVERSITY. 200? *The liaison program* [en línea]. [consultado 30 de mayo 2007]. Disponible en Internet:
<<http://www.howard.edu/library/Reference/Faculty/LiaisonProgram.htm>>
- HRYCAJ, Paul; RUSSO, Michael. 2007. Reflections on surveys of faculty attitudes toward collaboration with librarians. *The Journal of Academic Librarianship*. December 2007, vol. 33, nº 6, p. 692-696. ISSN 0099-1333.
- HUOTARI, Maija-Leena; IIVONEN, Mirja. 2005. Knowledge processes: a strategic foundation for the partnership between university and its library. *Library Management* [en línea]. 2005, vol. 26, nºs 6/7. [consultado 3 octubre 2007], p. 324-335. Disponible en Internet:
<http://proquest.umi.com/pqdweb?TS=1162477497&client_Id=13656&RQT> ISSN 0143-5124.
- HUTCHINS, Elizabeth O. (2005). Building strong collaborative relationships with disciplinary faculty. En: GREGORY, Gwen M. (ed.). *The successful academic librarian: winning strategies from library leaders*. New Jersey: Information Today, Inc, 2005, p. 13-29. ISBN 1-57387-232-6.
- IANNUZZI, Patricia. 1998. Faculty development and information literacy: establishing campus partnerships. *Reference Services Review*. Fall-Winter 1998, vol. 26, p. 97-116. ISSN 0090-7324.

- IANNUZZI, Patricia. 1999. We are teaching, but are they learning: accountability, productivity, and assessment. *The Journal of Academic Librarianship*. July, 1999, vol. 25, nº 4, p. 304-305. ISSN 0099-1333.
- INFORMATION BEHAVIOUR OF THE RESEARCHER OF THE FUTURE. 2008. Information behaviour of the researcher of the future: a ciber briefing paper [en línea]. London: British Library; JISC, 2008. [consultado 27 mayo 2009], 35 p. Disponible en Internet: <<http://www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf>>
- IRELAND, R. Duane; HITT, Michael A. 1999. Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st century: the role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*. 1999, vol 13, nº 1, p. 43-57. ISSN 0896-3789.
- IVEY, Robert T. 1994. Research notes: teaching faculty perceptions of academic librarians at Memphis State University. *College & Research Libraries*. January 1994, vol. 55, nº 1, p. 69-82. ISSN 0010-0870.
- JACKSON, Pamela A. 2007. Integrating information literacy into Blackboard: building campus partnership for successful student learning. *The Journal of Academic Librarianship*. July 2007, vol. 33, nº 4, p. 454-461. ISSN 0099-1333.
- JANTZ, Ronald C.; WILSON, Myoung C. 2008. Institutional repositories: faculty deposits, marketing, and the reform of scholarly communication. *The Journal of Academic Librarianship*. May 2008, vol. 34, nº 3, p. 186-195. ISSN 0099-1333.
- JENKINS, Paul O. 2005. *Faculty-librarian relationships*. Oxford: Chandos Publishing Limited. 166 p. ISBN 1-84334-116-6 (paperback).
- JORDAN, Peter. 1998. *The academic library and its users*. Aldershot (England); Brookfield (USA): Gower, 1998. 157 p. ISBN 0-566-07939-9.
- JULIEN, Heidi; GIVEN, Lisa M. 2003. Faculty-Librarian relationships in the information literacy context: a content analysis of librarians' expressed attitudes and experiences. *The Canadian Journal of Information and Library Science* [en línea]. 2003, vol. 27, nº 3. [consultado 3 marzo 2009], p. 65-87. Disponible en Internet: <http://www.ualberta.ca/~hjulien/Julien_Given_CJILS_2003.pdf> ISSN 1195-096X.
- KEEFER, Alice. 2007. Los autores y el self-archiving. *Anuario ThinkEPI*. 2007, p. 200-203. ISSN 1886-6344.
- KEMPCKE, Ken. 2002. The art of war for librarians: academic culture, curriculum reform, and wisdom from Sun Tzu. *Libraries and the Academy*. 2002, vol. 2, nº 4, p. 529-551. ISSN 1531-2542.
- KIM, Seonghee. 2002. The roles of knowledge professionals for knowledge management. En: ERSHOVA, T.V.; HOHLOV, Y.E. (eds.). *Libraries in the Information Society*. Munchen: K. G. Saur, 2002, p. 50-55. ISBN 3-598-21832-X.
- KLUGKIST, Alex C. 2001. Virtual and non-virtual realities: the changing roles of libraries and librarians. *Learned Publishing – Journal of the Association of Learned and Professional Society Publishers* [en línea]. 2001, vol. 14, nº 3. [consultado 24 septiembre 2008], p. 197-204. Disponible en Internet:

- <<http://bibliotheek.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/UB/2001/virtualrealities/learnpubl-2001.pdf>> ISSN 1741-4857.
- KOTTER, Wade R. 1999. Bridging the great divid: improving relations between librarians and classroom faculty. *The Journal of Academic Librarianship*. July 1999, vol. 25, nº 4, p. 294-303. ISSN 0099-1333.
- KROON, George E. 1995. Improving quality in services marketing: four important dimensions. *Journal of Customer Service in Marketing & Management*. 1995, vol. 1, nº 2, p. 13-28. ISSN 1069-2533.
- KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne. 2000. *Focus group: a practical guide for applied research*. 3rd ed. London: SAGE, 2000. 215 p. ISBN 0-7619-2071-4.
- KUH, George D.; GONYEA, Robert M. 2003. The role of the academic library in promoting student engagement in learning. En: *ACRL Eleventh National Conference* [en línea]. Charlotte, North Carolina, 10-13 April 2003. [consultado 21 noviembre 2007], 23 p. Disponible en Internet: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/events/pdf/kuh.pdf>>
- KUHN, Thomas S. 1970. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press, 1970. 210 p. ISBN 0-226-45804-0.
- LA ESTRATÉGIA EUROPEA DEL EMPLEO: INVERTIR EN LAS PERSONAS, INVERTIR MÁS Y MEJOR EN EL EMPLEO. 2000. [en línea]. [consultado 23 agosto 2007], 10 p. Disponible en Internet: <http://ec.europa.eu/employment_social/empl_esf/empl2000/invest_es.pdf>
- LA FACTORÍA DE RECURSOS DOCENTS. 200? [en línea]. [consultado 14 abril 2008]. Disponible en Internet: <http://www-ice.upc.es/factoria/que_es.htm>
- LANDESMAN, Margaret; REDDICK, Mary. 2000. New challenges for scholarly communication in the digital era – changing roles and expectations in the academic community: a conference report. *Library Collections, Acquisitions & Technical Services*. 2000, n 24, p. 105-117. ISSN 1464-9055.
- LARSON, C. M. 1998. What I want in a faculty member: a reference librarian's perspective. *Reference & User Services Quarterly*. Winter 1998, vol. 37, nº 3, pp. 259-261. ISSN 1094-9054.
- LAU, Jesús. 2006. *Guidelines on information literacy for lifelong learning* [en línea]. IFLA, 2006. [consultado 18 septiembre 2008], 60 p. Disponible en Internet: <www.ifla.org.sg/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>
- LE BOTERF, Guy. 2003, *Développer la compétence des professionnels: construire des parcours de navigation professionnelle*. 4^{ème} ed. Paris: Éditions de l'Organisation, 2003. 311 p. ISBN 2-7081-2759-4.
- LECKIE, Gloria J.; FULLERTON, Anne. 1999a. Information literacy in Science and Engineering undergraduate education: faculty attitudes and pedagogical practices. *College & Research Libraries*. 1999, vol. 60, nº 1, p. 9-29. ISSN 0010-0870.

- LECKIE, Gloria J.; FULLERTON, Anne. 1999b. The roles of academic librarians in fostering pedagogy for information literacy. En: *9th ACRL Conference* [en línea]. Detroit, Michigan, 8-11 April 1999. [consultado 9 abril 2009], 10 p. Disponible en Internet: <<http://www.mwcc.edu/Html/Library/subjectpages/IL/leckiefullerton.pdf>>
- LEE, Hwa-Wei. 2005. *Knowledge management and the role of libraries* [en línea]. [consultado 14 mayo 2009], 9 p. Disponible en Internet: <<http://www.white-clouds.com/clc/cliej/cl19lee.htm>>
- LE MOS, Laura O. C.; MACEDO, Maria Clara. 2003. A cooperação entre as bibliotecas do Ensino Superior em Portugal: passado, presente e perspectiva futura. En: *9^{as} Jornadas PORBASE* [en línea]. Lisboa, 2003. [consultado 27 octubre 2007], 19 p. Disponible en Internet: <<http://purl.pt/331/1/docs/comunicacao/11manha/acooperacaoentrebibliotecasdoensinosuperior.pdf>>
- LERCHER, Aaron. 2008. A survey of attitudes about digital repositories among faculty at Louisiana State University at Baton Rouge. *The Journal of Academic Librarianship*. September 2008, vol. 34, nº 5, p. 408-415. ISSN 0099-1333.
- LEWIS, David W. 2007. *A model for academic libraries 2005 to 2025* [en línea]. [consultado 14 abril 2009]. 22 p. Disponible en Internet: <<https://idea.iupui.edu/dspace/bitstream/1805/665/6/A%20Model%20Academic%20Libraries%202005%20to%202025.pdf>>
- LINDSTROM, Joyce; SHONROCK, Diana D. 2006. Faculty-Librarian collaboration to achieve integration of information literacy. *Reference & User Services Quarterly* [en línea]. 2006, vol. 46, nº 1. [consultado 31 octubre 2008], p. 18-23. Disponible en Internet: <<http://www.rusq.org/wp-content/uploads/2006/10/information%20literacy.pdf>> ISSN 1094-9054.
- LIVRO VERDE PARA A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO EM PORTUGAL. 1997. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia. Missão para a Sociedade da Informação, 1997. 95 p. ISBN 972-97349-0-9.
- LOOMIS, A. 1995. Building coalitions for information literacy. En: *Fifteenth Anniversary Task Force, Library Instruction Round Table and America Library Association* (eds.). Englewood: Libraries Unlimited, 1995, p. 123-134.
- LÓPEZ GIJÓN, Javier *et al.* 2006. La biblioteca universitaria como apoyo al aprendizaje en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *R. Electr. Bibliotecon. Ci. Inf.* [en línea]. 2006, nº esp. [consultado 19 marzo 2008], p. 63-81. Disponible en Internet: <<http://eprints.rclis.org/archive/00012680>> ISSN 1518-2924.
- LÓPEZ YEPES, José. 2000. Universidad y socialización del saber: ventajas y retos del formato electrónico. *Scire: Representación y organización del conocimiento*. 2000, vol. 6, nº 2, p. 11-30. ISSN 1335-3716.
- LÓPEZ YEPES, José. 2007. El Nuevo profesional de la información, del conocimiento y de la comunicación: el bibliotecario universitario. *Anales de Documentación*. 2007, nº 10, p. 263-279. ISSN 1575-2437.

- LORENZEN, Michael. 2006. Conflict resolution and academic library instruction. *LOEX Quarterly* [en línea]. 2006, vol. 33, nºs 1-2. [consultado 20 enero 2009], p. 6-11. Disponible en Internet: <https://dspace.emich.edu:8443/dspace/bitstream/1970/326/2/331_332_lorenzen.pdf> ISSN 1547-0172.
- LOUGEE, Wendy Pradt. 2002. *Diffuse libraries: emergent roles for the research library in the digital age* [en línea]. Washington: Council on Library and Information Resources. [consultado 8 mayo 2008], 28 p. Disponible en Internet: <<http://www.clir.org/pubs/reports/pub108/pub108.pdf>> ISBN 1-887334-93-9.
- LOURTIE, Pedro. 2007. Novos públicos e novas oportunidades de certificação: ensino superior. En: *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007, p. 105-114. ISBN 978-972-8360-46-9.
- LUMANDE, Edward; OJEDOKUN, Ayo; FIDZANI, Babakisi. 2006. Information literacy skills course delivery through WebCT: the University of Botswana library experience. *International Journal of Education and Development Using ICT* [en línea]. 2006, vol. 2, nº 1. [consultado 17 marzo 2009], 11 p. Disponible en Internet: <<http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=96&layout=html>> ISSN 1814-0556.
- MACALUSO, Stephan J.; PETRUZZELLI, Barbara W. 2005. The library liaison toolkit: learning to bridge the communication gap. En: KRAAT, Susan B. (ed.). *Relationships between teaching faculty and teaching librarians*. New York: The Haworth Information Press, 2005. p. 163-177. ISBN 978-0-7890-2573-9 (paperback).
- MANUEL, Kate; MOLLOY, Molly; BECK, Susan. 2003. What faculty want: a study of attitudes influencing faculty collaboration in library instruction. En: *ACRL Eleventh National Conference* [en línea]. Charlotte, North Carolina, 10-13 April 2003. [consultado 21 noviembre 2007], 15 p. Disponible en Internet: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlevents/manuel/pdf>>
- MARCHANT, M. P. 1969. Faculty-librarian conflict. *Library Journal*, 1969, nº 94, p. 2886-2889. ISSN 1470-1391.
- MARKEY, Karen et al. 2007. *Census of institutional repositories in the United States: MIRACLE Project Research Findings* [en línea]. Washington: Council on Library and Information Resources, 2007. [consultado 12 mayo 2009], 167 p. Disponible en Internet: <<http://www.clir.org/pubs/reports/pub140/pub140.pdf>>
- MAROCO, João. 2007. *Análise estatística : com utilização do SPSS*. 3ª ed rev. e aum. Lisboa : Sílabo, 2007. 822 p. ISBN 978-972-618-452-2.
- MARQUES, João Carlos (coord.). 2006. *Reorganização e reestruturação das bibliotecas da Universidade de Coimbra: relatório* [en línea]. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2006. [consultado 20 septiembre 2008], 83 p. Disponible en Internet: <<http://www.uc.pt/sibuc/Pdfs/relatorio>>
- MARQUES, Mª da Conceição; ALMEIDA, José Marques. 2005. Novos rumos para a instituição universitária: tendências, desafios e oportunidades de mudança. *Economia global e gestão*. Dezembro 2005, vol. X, nº 3, p. 31-51. ISSN 0873-7444.

- MARTÍNEZ, Didac. 2004. El papel de las bibliotecas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En: *XV Jornadas ABBA*, [en línea]. Barcelona, 4-5 junio 2004. [consultado 20 diciembre 2007]. Disponible en Internet: <http://bibliotecnia.upc.es/abba/jornadas/bcn_2004/Presentations%20web/ABBA_DidacMartinez.pdf>
- MARTÍNEZ, Didac; MARTÍ, Ramon. 2004. Factorías de recursos docentes. En: *Workshop REBIUN* [en línea]. [consultado 14 abril 2008]. Disponible en Internet: <<http://bibliotecnia.upc.es/rebiun/workshop4/presentations/FactoriasUPCWorkshopRebiun2004.pdf>>
- MATÍAS CLAVERO, Gustavo. 2005. La estrategia de Lisboa sobre la sociedad del conocimiento: la nueva economía. *ICE: Revista de economía* [en línea]. Enero-febrero 2005, nº 820. [consultado 21 agosto 2007], p. 169-193. Disponible en Internet: <<http://www.revista.ice.info/cmrevistasICE.pdfs>> ISSN 0019-977X.
- McCARTHY, Constance. 1985. The faculty problem. *The Journal of Academic Librarianship*. July 1985, vol. 11, nº 2, p. 142-145. ISSN 0099-1333.
- McGUINNESS, Claire. 2005. Attitudes of academics to the library's role in information literacy education. En: MARTIN, Allan; RADER, Hannelore (eds.). *Information and IT literacy: enabling learning in the 21st century*. London: Facet Publishing, 2005, p. 244-254. ISBN 1-85604-463-7.
- McGUINNESS, Claire. 2006. What faculty think – exploring the barriers to information literacy development in undergraduate education? *The Journal of Academic Librarianship*. November 2006, vol. 32, nº 6, p. 57-582. ISSN 0099-1333.
- McGUINNESS, Claire. 2007. Exploring strategies for integrated information literacy. *Communications in information literacy* [en línea]. Spring 2007, vol. 1, nº 1. [consultado 11 marzo 2009], p. 26-38. Disponible en Internet: <<http://www.commonfolit.org/index.php/cil/article/view/Spring2007AR3/14>> ISSN 1933-5954.
- McKiernan, Gerry. 2005. Quality assurance in the age of author self-archiving [en línea]. En: *ACRL Twelfth National Conference* [en línea]. Minneapolis, Minnesota, 7-10 April 2005. [consultado 21 noviembre 2007], p. 190-195. Disponible en Internet: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlevents/mckiernan.PDF>>
- McMENEMY, David. 2008. "Or you got it or you ain't": the nature of leadership in libraries. *Library Review*, vol. 57, nº 4, p. 265-268. ISSN 0024-25-35.
- McMULLEN, Susan. 2008. *US Academic Libraries: today's Learning Commons Model* [en línea]. PEB Exchange, Programme on Educational Building. OECD Publishing, 2008. [consultado 3 marzo 2009], 8 p. Disponible en Internet: <<http://www.oecd.org/dataoecd/24/56/40051347.pdf>> ISSN 1609-7548
- MERINO FERNÁNDEZ, José V. 2002. Funciones de la Universidad en la sociedad actual. La función cultural y social de la Universidad. Es todavía posible esta doble función en la sociedad del conocimiento y de la información? En: ÁLVAREZ ROJO, Víctor; LÁZARO

- MARTÍNEZ, Ángel (coords.). *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2002, p. 25-48. ISBN 84-9700-077-3.
- MERLO VEGA, Jose Antonio. 2006. La profesión de archivos, bibliotecas y centros de documentación: Donde estamos? Dónde tenemos que estar? Las claves de la visibilidad y algunas ideas para querernos. En: *Jornada ALDEE* [en línea]. Bilbao, 30 junio 2006. [consultado 21 marzo 2008], 19 p. Disponible en Internet: <<http://eprints.rclisorg/archive/00007266>>
- MERRIAM, Sharan B. 1988. *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco, London: Jossey-Boss Publishers, 1988. 226 p. ISBN 1-55542-108-3.
- MILLER, Rebecca; BOHM, Nancy Sosna (2005). Start at the beginning – your job responsibilities and how to accomplish them. En: GREGORY, Gwen M. (ed.). *The successful academic librarian: winning strategies from library leaders*. New Jersey: Information Today, Inc, 2005, p. 3-12. ISBN 1-57387-232-6.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. 2006. *B-On – Biblioteca do Conhecimento Online: guia do utilizador*. Lisboa: MCTES, 2006. 22 p.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. Direção-Geral do Ensino Superior. 2008. *Descritores Dublin: Sintonizando as estruturas educativas da Europa* [en línea]. [consultado en 15 marzo 2008]. Disponible en Internet: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/>>
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. Gabinete de Planeamento, Estratégia e Avaliação do Ensino Superior. 2009. *Estatísticas* [en línea]. [consultado en 16 agosto 2009]. Disponible en Internet: <<http://www.gpearj.mctes.pt/index.php?idc=29&idi=400386#sino>>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Direção-Geral do Ensino Superior. 1999. *O ensino superior em Portugal*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, 1999. 56 p.
- MINISTRY OF SCIENCE, TECHNOLOGY AND HIGHER EDUCATION. 2006. *Tertiary education in Portugal: background report prepared to support the international assessment of the Portuguese system of tertiary education* [en línea]. Lisbon: MSTHE, 2006. [consultado 6 agosto 2007], 188 p. Disponible en Internet: <<http://www.oecd.org/dataoecd/21/17/39710472.pdf>>
- MORGAN, D.L. 1984. Focus Groups: a new tool for qualitative research. *Qualitative Sociology* [en línea]. 1984, vol. 7, nº 3. [consultado 6 de enero], p. 253-270. Disponible en Internet: <<http://web.ebscohost.com>> ISSN 0162-0436.
- MORGAN, David L. 1998. *The focus group guidebook: focus group kit* London: SAGE, 1998. Vol. 1, 103 p. ISBN 0-7619-0760-2. Vol. II, 138 p. ISBN 0-7619-0817-X
- MORGAN, R.; HUNT, S. 1994. The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of Marketing* [en línea]. July 1994, vol. 58, nº 3. [consultado 17 noviembre 2007], p. 20-38. Disponible en Internet: <<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=6&did=23182&SrchMode=1&sid=2>> ISSN 1547-7185.

- MORRISON, Heather. 1997. Information literacy skills : an exploratory focus group study of student perceptions. *Research Strategies*. 1997, vol 15, nº 1, p. 4-17. ISSN 0734-3310.
- MOSCOSO CASTRO, Purificación. 2003. La nueva misión de las bibliotecas universitarias ante el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En: *II Jornadas REBIUN* [en línea]. Palma de Mallorca, 7-9 mayo 2003. [consultado 8 marzo 2007], 15 p. Disponible en Internet: <http://biblioteca.uam.es/documentos/Jornadas_REBIUN/4%20-%20nueva_mision_bibliotecas.pdf>
- MOSCOSO CASTRO, Purificación. 2006. Las bibliotecas universitarias ante el nuevo marco de las enseñanzas. *Boletín de la ANABAD* [en línea]. 2006, tomo 56, nº 1. [consultado 21 marzo 2007], p. 9-20. Disponible en Internet: <<http://hdl.handle.net/10017/804>> ISSN 0210-4164.
- MOURA, Maria José (coord.). 1996. *Relatório sobre as Bibliotecas Públicas em Portugal* [en línea]. [consultado en 7 abril 2008], 21 p. Disponible en Internet: <<http://www.iplb.pt>>
- MOURA, Maria José. 1998. As bibliotecas portuguesas na Sociedade da Informação. En: *6º Congresso de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: actas*. Aveiro, 6 a 8 de Maio. p. 1-8.
- MOZENTER, Freda; SANDERS, Bridgette T.; WELCH, Jeanie M. 2000. Restructuring a liaison program in an academic library. *College & Research Libraries* [en línea]. 2000, vol. 61, nº 5. [consultado 5 enero 2007], p. 432-440. Disponible en: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/crljournal/backissues2000b/september2/mozenter.pdf>> ISSN 0010-0870.
- MUDROCK, Theresa; ZALD, Anne. 2001. INFO 220: Learning information literacy. *Library Directions*. 2001, vol. 11, nº 2, p. 3. ISSN 1539-2635.
- MYBURGH, Sue (2005): *The new information professional: how to thrive in the Information Age doing what you love*. Oxford: Chandos Publishing. 237 p. ISBN 1 84334 087 9.
- NARDINI, Holly Grossetta. 2001. Building a culture of assessment. *ARL Bimonthly Report*. [en línea]. October 2001, nº 218 [consultado 26 junio 2009], 2 p. Disponible en Internet: <<http://old.arl.org/newsltr/218/assess.html>>
- NEUVONEN, Anssi. 2004. Knowledge management and the changing role of the information professional. [en línea]. En: *12th Nordic Conference on Information and Documentation* [en línea]. Aalborg 1-3 September 2004. [consultado 11 julio 2008], p. 195-203. Disponible en Internet: <<http://www2.db.dk/NIOD/newvonen-pdf>>
- NEVES, José; RAMALHO, Néson. 2004. A avaliação do Ensino Superior à luz da abordagem Qualidade. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*. 2004, nº 2, p. 36-45. ISSN 0874-8456.
- NICHOLAS, David; ROWLANDS, Ian. 2005. Open Access publishing: the evidence from the authors. *The Journal of Academic Librarianship*. May 2005, vol. 31, nº 3, p. 179-181. ISSN 0099-1333.

- NIMON, Maureen. 2001. The role of academic libraries in the development of the information literate student: the interface between librarian, academic and other stakeholders. *Australian Academic & Research Libraries* [en línea]. May 2001, vol. 32, nº 1. [consultado 10 enero 2008], p. 1-5. Disponible en Internet: <<http://alia.org.au/publishing/aarl/32.1/full.text/mnimon.html>> ISSN 0004-8623.
- NIMON, Maureen. 2002. Developing lifelong learners: controversy and the educative role of the academic librarian. *Australian Academic & Research Libraries* [en línea]. March 2002, vol. 33, nº 1. [consultado 10 enero 2008], p. 1-6. Disponible en Internet: <<http://D:\nimon.htm>> ISSN 0004-8623.
- BERG, Larry R.; SCHLEITER, Mary Kay; VAN HOUTEN, Michael. 1989. Faculty perceptions of librarians at Albion College: status, role, contribution, and contacts. *College & Research Libraries*. March 1989, vol. 50, nº 2, p. 215-230. ISSN 0010-0870.
- OBSERVATÓRIO DA PROFISSÃO DE INFORMAÇÃO-DOCUMENTAÇÃO. 2006. *A imagem das competências dos profissionais de informação-documentação: relatório* [en línea]. Lisboa: Observatório da Profissão de Informação-Documentação (OP I-D), 2006. [consultado 22 diciembre 2006], 219 p. Disponible en Internet: <www.apdis.org/jornadas/2006/apdis/relatorio.pdf>
- O'CONNOR, Steve; AU, Lai-chong. 2009. Steering a future through scenarios: into the academic library of the future. *The Journal of Academic Librarianship*. January 2009, vol. 35, nº 1, p. 57-64. ISSN 0099-1333.
- OCLC. 2003. *Five-year information format trends* [en línea]. OCLC, March 2003. [consultado 26 junio 2009], 8 p. Disponible en Internet: <<http://www5.oclc.org/downloads/community/informationtrends.pdf>> ISBN 1-800-848-5878>
- OCLC. 2005. *Perceptions of libraries and information resources: a report to the OCLC Membership* [en línea]. Dublin: OCLC, 2005. [consultado 6 diciembre 2007], 270 p. Disponible en Internet: <http://www.oclc.org/reports/pdfs/Percept_all.pdf> ISBN 1-55653-364-0.
- OCLC. 2007. *Sharing, privacy and trust in our networked world: a report to the OCLC membership* [en línea]. Dublin; Ohio: OCLC, 2007. [Consultado en 27 junio 2009]. Disponible en Internet: <<http://www.oclc.org/reports/pdfs/sharing.pdf>> ISBN 1-55653-370-5.
- OCLC. 2009. *Online catalogs: what users and librarians want: an OCLC report* [en línea]. Dublin; Ohio: OCLC, 2009. [consultado 2 julio 2009], 58 p. Disponible en Internet: <<http://www.oclc.org/reports/onlinecatalogs/fullreport.pdf>> ISBN 1-55653-411-6>
- OECD. 2006. *Reviews of National Policies for Education – Tertiary Education in Portugal: examiners' report* [EDU/EC(2006)25], [en línea]. [consultado 12 diciembre 2006], 124 p. Disponible en Internet: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/OCDE_Relatorio_124_paginas.pdf>
- OECD. 2008a. *Tertiary Education for the Knowledge Society – OECD thematic review of tertiary education: synthesis report*. Paris: OECD, 2008. 20 p.
- OECD. 2008b. *Press statement* [en línea]. [consultado 11 enero 2009], 2 p. Disponible en Internet: <http://www.mctes.pt/archive/doc/Press_Statement_07-03_08.pdf>
- ORERA ORERA, Luisa (ed.). 2005. *La biblioteca universitaria: análisis en su entorno híbrido*. Madrid: Editorial Síntesis, 2005. 477 p. ISBN 84-9756-349-2.

- ORERA ORERA, Luisa. 2007. La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo social y educativo. *El profesional de la información*. Julio-agosto 2007, vol. 16, nº 4, p. 329-337. ISSN 1386-6710.
- OWUSU-ANSAH, Edward. 2007. Beyond collaboration: seeking greater scope and centrality for library instruction. *Libraries and the Academy*. 2007, vol. 7, nº 4, p. 415-429. ISSN 1531-2542.
- PACHECO, Emília. 2007. A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária. En: *9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: actas* [CD-ROM]. Açores 28-30 Março 2007. Lisboa: APBAD. 8 p.
- PARLAMENTO EUROPEO y CONSEJO. 2001. *Recomendación de 10 de julio de 2001 relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores* (2001/613/CE), [en línea]. [consultado en 9 agosto 2007], 7 p. Disponible en Internet: <<http://www.cucid.ulpgc.es/documentos/1-documentos/2/mivilidadvoluntarios.pdf>>
- PARLAMENTO EUROPEO y CONSEJO. 2004. *Decisión nº 2241/2004/CE relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las calificaciones y competencias (Europass)* [en línea]. [consultado en 9 agosto 2007], 15 p. Disponible en Internet: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2004/l_390/l_39020041231es0006020.pdf>
- PARLAMENTO EUROPEO y CONSEJO. 2006a. *Recomendación de 15 de febrero de 2006 sobre una mayor cooperación europea en la garantía de la calidad de la enseñanza superior* (2006/143/CE) [en línea]. [consultado 8 agosto 2007], 3 p. Disponible en Internet: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_064/l_06420060304es00600062.pdf>
- PARLAMENTO EUROPEO y CONSEJO. 2006b. *Decisión nº 1720/2006/CE de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente* [en línea]. [consultado en 24 noviembre 2006], 24 p. Disponible en Internet: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_327/l_32720061124es00450068.pdf>
- PARLAMENTO EUROPEO y CONSEJO. 2006c. *Recomendación de 18 de diciembre de 2006 relativa a la movilidad transnacional en la Comunidad a efectos de educación y formación: Carta Europea de Calidad para la Movilidad* (2006/961/CE) [en línea]. [consultado 30 diciembre 2006], 5 p. Disponible en Internet: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00050009.pdf>
- PARLAMENTO EUROPEO y CONSEJO. 2006d. *Recomendación de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE), [en línea]. [consultado 30 diciembre 2006], 9 p. Disponible en Internet: <http://eurlex.europa.eu/LexUri/Serv/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf>
- PATTON, Michael Quinn. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. London: Sage Publications, 1990. 532 p. ISBN 0-8039-3779-2.

- PEACOCK, Judith. 2001. Teaching skills for teaching librarians: postcards from the edge of the educational paradigm. *Australian Academic & Research Libraries* [en línea]. 2001. [consultado 15 enero 2007]. Disponible en Internet: <http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-10728272_ITM> ISSN 0004-8623.
- PESTANA, M^a Helena; GAGEIRO, João Nunes. 2000. *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. 2^a ed. rev. e aum. Lisboa: Edições Sílabo, 2000. 570 p. ISBN 972-618-181-X.
- PFISTER, Joachim y ZIMMERMANN, Joachim (2008): Towards the introduction of an institutional repository: basic principles and concepts. En: *BOBCATSSS 2008: actas* [en línea]. Zadar, Croatia, 28-30 January 2008. [consultado 10 febrero 2009], p. 285-293. Disponible en Internet: <<http://edoc.hu.berlin.de/conferences/bobcatsss2008/pfister-joachim-285/PDF/pfister.pdf>>
- PICKARD, Alison Jane. 2007. *Research methods in information*. London: Facet Publishing, 2007. 329 p. ISBN 978-1-85604-545-2
- PIMENTA, Carlos. 1992. Universidades, biblioteca ideal, investigação científica: o caso da Economia Política. *Cadernos BAD*. 1992, nº 1, p. 35-42. ISSN 0007-9421.
- PINFIELD, Stephen. 2008. *Librarians and Open Access: yhe implications of Open Access publishing and dissemination for libraries in Higher Education Institutions* [en línea]. [consultado en 26 enero 2010]. Disponible en Internet: <http://eprints.nottingham.ac.uk/697/1/Libraries_and_OA_publisher_version.pdf>
- PINTO, Sandra Marques; CALIXTO, José António; LOPES, Pedro Faria. 2004. Gestores de recursos electrónicos: Que formação na era digital? En: *8º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: actas* [CD-ROM]. Estoril, 12-14 Maio 2004. 9 p.
- POLL, Roswitha. 2005. Quality and quality systems in libraries. En: *EAHIL Workshop – Implementation of quality systems and certification of biomedical libraries* [en línea]. Palermo, 23-25 junio 2005. [consultado en 1 diciembre 2008]. Disponible en Internet: <http://www.eahil.net/conferences_palermo_2005/eahil_oral_docs/pdfcd/Poll-doc.Pdf>
- POMERANTZ, Jeffrey. 2006. Collaboration as the norm in reference work. *Reference & User Services Quarterly* [en línea]. April 2006, vol. 46, nº 1. [consultado en 30 marzo 2009], p. 45-55. Disponible en Internet: <http://www.rusq.org/wp_content/uploads/2006/10/Pomerantz%20Feature.pdf> ISSN 1094-9054.
- PORBASE. Base Nacional de Dados Bibliográficos. 2006. *PORBASE: Base Nacional de Dados Bibliográficos* [en línea]. [consultado 10 marzo 2008]. Disponible en Internet: <www.porbase.org>
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 522/72, de 15 de Dezembro. *Diário da República, I SÉRIE*, 15 de Dezembro, núm. 290, pp. 1946-1950.

- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 427-B/77, de 14 de Outubro. *Diário da República, I SÉRIE*, 14 de Outubro, núm. 238, pp. 2491-2492.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 107/79, de 2 de Maio. *Diário da república, I SÉRIE*, 2 de Maio, núm. 100, pp. 782-783.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 513-T/79, de 26 de Dezembro. *Diário da República, I SÉRIE*, de 26 de Dezembro, núm. 296, pp. 3360-3364.
- PORTUGAL. Lei nº 167/83, de 29 de Abril. *Diário da República, I SÉRIE*, núm. 98, 29 de Abril, pp. 1526-1527.
- PORTUGAL. Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 14 de Outubro, núm. 237, pp. 3067-3081.
- PORTUGAL. Lei nº 108/88, de 24 de Setembro. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 24 de Setembro, núm. 222, pp. 3914-3919.
- PORTUGAL. Despacho Normativo nº 11/90, de 7 de Fevereiro. *Diário da República, I SÉRIE*, 7 de Fevereiro, núm. 32, pp. 517-525.
- PORTUGAL. Lei nº 54/90, de 5 de Setembro. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 5 de Setembro, núm. 205, pp. 3580-3589.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 283/93, de 18 de Agosto. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 18 de Agosto, núm. 193, pp. 4405-4406.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 16/94, de 22 de Janeiro. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 22 de Janeiro, núm. 18, pp. 327-336.
- PORTUGAL. Lei nº 37/94, de 11 de Novembro. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 11 de Novembro, núm. 261, pp. 6806-6807.
- PORTUGAL. Lei nº 38/94, de 21 de Novembro. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 21 de Novembro, núm. 269, pp. 6906-6907.
- PORTUGAL. Lei nº 113/97, de 14 de Setembro. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 14 de Setembro, núm. 214, pp. 4965-4972.
- PORTUGAL. Lei nº 115/97, de 19 de Setembro. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 19 de Setembro, núm. 217, pp. 5082-5083.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 252/97, de 26 de Setembro. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 26 de Setembro, núm. 223, p. 5318-5321.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 205/98, de 11 de Julho. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 11 de Julho, núm. 158, pp. 3276-3281.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 94/99, de 23 de Maio. *Diário da República. I SÉRIE-A*, 23 de Maio, núm. 69, pp. 1620.
- PORTUGAL. Despacho Normativo nº 37/2000, de 5 de Setembro. *Diário da República, I SÉRIE-B*, 5 de Setembro, núm. 205, pp. 4705-4717.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 88/2001, de 23 de Março. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 23 de Março, núm. 70, p. 1616.
- PORTUGAL. Despacho nº 10996/2002, de 17 de Maio. *Diário da República, II SÉRIE*, nº 114, pp. 9236-9241.

- PORTUGAL. Lei nº 1/2003, de 6 de Janeiro. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 6 de Janeiro, núm. 4, pp. 24-31.
- PORTUGAL. Lei nº 37/2003, de 22 de Agosto. *Diário da República, I SÉRIE A*, 22 de Agosto, núm. 193, pp. 5359-5366
- PORTUGAL. Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 22 de Fevereiro, núm. 37, pp. 1494-1499.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 89/2005, de 3 de Junho. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 3 de Junho, núm. 107, pp. 3606-3607.
- PORTUGAL. Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República, I-SÉRIE-A*, 30 de Agosto, núm. 166, pp. 5122-5138.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 21 de Março, núm. 57, pp. 2054-2056
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República, I-SÉRIE-A*, 24 de Março, núm. 60, p. 2242-2257.
- PORTUGAL. Lei nº 88/2006, de 23 de Maio. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 23 de Maio, núm. 99, pp. 3474-3483.
- PORTUGAL. Deliberação nº 1389/2007, de 19 de Julho. *Diário da República, 2ª série*, nº 138, pp. 20582-20587.
- PORTUGAL. Lei nº 38/2007, de 16 de Agosto. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 16 de Agosto, núm. 157, pp. 5310-5313.
- PORTUGAL. Lei nº 62/2007, de 10 de Setembro. *Diário da República, I SÉRIE-A*, 10 de Setembro, núm. 174, pp. 6358-6389.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de Novembro. *Diário da República, I série*, 5 de Novembro, núm. 212, pp. 8032-8040.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de Junho. *Diário da República, 1ª série*, 25 de Junho, nº 121, pp. 3835-3853.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 95/2009, de 27 de Abril. *Diário da República, 1ª série*, nº 81, pp. 2442-2447.
- PORTUGAL. Despacho Normativo nº 18/2009, de 8 de Maio. *Diário da República, 2ª série*, nº 89, pp. 18329-18339.
- PROFISSÕES: GUIA DE CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL*. 2005. [en línea]. [consultado 27 octubre 2006]. Disponible en Internet: <<http://www.dgct.msst.gov.pt/profissoes2005/bibliotecario.htm>>
- PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO ISCTE 2009-2013* (2008): Lisboa: ISCTE. 41 p.
- PROJECTO SIBUL*. 2005? *Projecto SIBUL* [en línea]. [consultado en 13 diciembre 2007]. Disponible en Internet: <http://194.117.1.194/sibul/html/projecto_sibul.htm>
- QUEIRÓS, Madalena; REPRESAS, Susana. 2006. Declaração de Bolonha: a maior revolução de sempre do ensino superior na Europa. Quem é quem na formação. *Suplemento do Diário Económico*. Outubro 2006, nº 4004. Lisboa, p. 3-5.

- RADER, Hannelore B. 1995. Information literacy and the undergraduate curriculum. *Library Trends* [en línea]. 1995, vol 44, nº 2. [consultado en 8 agosto 2008], p. 270-278.
Disponible en Internet: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m1387/is_n2_v44/ai_17726336/print?tag=artBoddy:col1> ISSN 0024-2594.
- RADER, Hannelore B. 1998. *La colaboración entre el personal docente y investigador y los bibliotecarios a la hora de elaborar planes de estudios para el próximo milenio – la experiencia en los Estados Unidos*. En: *64th IFLA General Conference and Council* [en línea]. Amsterdam, 16-21 August 1998. [consultado en 10 octubre 2007], 9 p.
Disponible en Internet: <<http://www.ifla.org/IV/ifla64/040-112s.htm>>
- RADER, Hannelore B. 2001. *Faculty-Librarian partnerships to teach information skills for the 21st century* [en línea]. [consultado en 3 octubre 2006], 13 p. Disponible en Internet: <<http://edoc.hu-berlin.de/conferences/eunis2001/e/Rader/HTML/>>
- RADER, Hannelore B. 2004. Building faculty-librarian partnerships for information fluency: the time for sharing information expertise is now. *College & Research Libraries News*. 2004, vol. 65, p. 74-76. ISSN 0099-0086.
- RAGIN, Charles C. 1994. *Constructing social research: the unity and diversity of method*. London: Pine Forge Press, 1994. 193 p. ISBN 0-8039-9021-9.
- RAPPLE, Brendan A. 1997a. The electronic library: new roles for librarians. *CAUSE/EFFECT* [en línea]. Spring 1994, vol. 20, nº 1. [consultado 30 agosto 2007], p. 45-51.
Disponible en Internet: <<http://hdl.handle.net/2345/2383>>
- RAPPLE, Brendan A. 1997b. The librarian as teacher in the networked environment. *College Teaching* [en línea]. 1997, vol 45, nº 3.[consultado en 27 febrero 2008], 4 p.
Disponible en Internet: <<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=16&sid=d3465b07-93ec-48ba-ac56-318fca6d9fdb%40SRCMZ>> E-ISSN: 1930-8299.
- RASPA, Dick; WARD, Dane (eds.). 2000. Introduction. En: RASPA, Dick; WARD, Dane (eds.). *The collaborative imperative: librarians and faculty working together in the information universe*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2000, p. vii-x. ISBN 0-8389-8085-6.
- RASPA, Dick; WARD, Dane (eds.). 2000. Listening for collaboration: faculty and librarians working together. En: *The collaborative imperative: librarians and faculty working together in the information universe*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2000, p. 11-18. ISBN 0-8389-8085-6.
- REBIUN. 1999. *Normas y directrices para bibliotecas universitarias y científicas*. 2ª ed. aumt. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, 1999. 77 p. ISBN 84-369-3265-X.
- REBIUN. 2002. *I Plan estratégico 2003-2006* [en línea]. [consultado en 2 mayo 2008], 22 p.
Disponible en Internet: <<http://www.rebiun.org/doc/plan%20estrategico.pdf> >
- REBIUN. 2006. *II Plan estratégico 2007-2010* [en línea]. [consultado en 2 mayo 2008], 19 p.
Disponible en Internet: <<http://www.rebiun.org/doc/plan.pdf>>

- REEVES, Carol A.; BEDNAR, David A. 1994. Defining quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*. July 1994, vol. 19, p. 419-445. ISSN 0742-1222.
- RÉFFEGA, António. 2000. O ensino superior e sua procura. En: *X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Ponta Delgada, 2000. Ponta Delgada: AULP. p. 59-70.
- REICH, Robert B. 1996. *O trabalho das nações: preparando-nos para o capitalismo do século XXI*. 2ª ed. Lisboa: Quetzal Editores, 1996. 406 p. ISBN 972 564 177 9.
- REIS, Elizabeth. 2001. *Estatística Multivariada Aplicada*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo. 2001. 344 p. ISBN 972-618-247-6.
- REITZ, Joan M. 199?. *ODLIS – Online Directory for Library and Information Science* [en línea]. [consultado en 28 febrero 2008]. Disponible en Internet: <<http://lu.com/odlis/index.cfm>>
- RENOULT, Daniel, dir. 1994. *Les bibliothèques dans l'Université*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1994. 358 p. ISBN 2-7654-0548-4.
- RETO, Luis; NUNES, Francisco. 1999. Métodos como estratégia de pesquisa: problemas tipo numa investigação. *Revista Portuguesa de Gestão*. 1999, nº 1, p. 21-31.
- RICE-LIVELY, Mary Lynn; RACINE, J. Drew. 1997. The role of academic librarians in the era of information technology. *The Journal of Academic Librarianship*. January 1997, vol. 23, nº 1, p. 31-42. ISSN 0099-1333
- RIN; CURL. 2007. *Researchers' use of academic libraries and their services: a report commissioned by the Research Information Network and the Consortium of Research Libraries* [en línea]. [consultado en 12 noviembre 2007]. 77 p. Disponible en Internet: <<http://www.rin.ac.uk/files/libraries-report-2007.pdf>>
- RITZEN, J. M. M. 1997. *Towards a European Knowledge Union*. The Hague: Ministry of Education, Culture and Science, 1997. 69 p.
- RODRIGUES, Eloy. 1994. As bibliotecas universitárias e a formação dos estudantes de engenharia no domínio da documentação-informação. En: *5º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: actas*. Lisboa: APBAD. p. 419-424. ISBN 972-9067-18-X.
- RODRIGUES, Eloy. 2004. Acesso livre ao conhecimento: a mudança do sistema de comunicação da ciência e os profissionais de informação. *Cadernos BAD*. 2004, nº 1, p. 24-35. ISSN 0007-9421.
- RODRIGUES, Eloy. 2005. Concretizando o acesso livre à literatura científica: o repositório institucional e a política de auto-arquivo da Universidade do Minho. *Cadernos BAD*. 2005, nº 1, p. 21-33. ISSN 0007-9421.
- RODRIGUES, Eloy; GUIMARÃES, Augusta Xavier. 2007. O utilizador tem sempre razão? Inquirir para melhor servir os utentes das bibliotecas da Universidade do Minho. En: *9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: actas* [CD-ROM]. Açores, 28-30 de Março 2007. Lisboa: APBAD. 7 p.

- RODRIGUES, Maria de Lurdes; OLIVEIRA, Luísa; CARVALHO, Helena 2007. Profissionais qualificados e sociedade do conhecimento. En: COSTA, António Firmino da; MACHADO, Fernando Luís; ÁVILA, Patrícia (orgs.). *Portugal no contexto europeu. Vol II: Sociedade e conhecimento*. Oeiras: Celta Editora, 2007, p. 103-121.. ISBN 978-972-774-252-3.
- RODWELL, John; FAIRBAIRN, Linden. 2007. *Dangerous liaisons? Defining the faculty liaison librarian service model, its effectiveness and sustainability* [en línea]. [consultado 7 octubre 2009]. 11 p. Disponible en Internet: <http://www.lib.cuhk.edu.hk/conference/aldp2007/programme/aldp2007_full_paper/LindenFairbairn.pdf>
- ROES, Hans. 2001. Digital libraries and education. *D-Lib Magazine* [en línea]. July/August 2001, vol. 7, nºs 7/8. [consultado 9 marzo 2001], p. 1-11. Disponible en Internet: <<http://www.dlib.org/dlib/july01/roes/07roes.html>> ISSN 1082-9873.
- ROSS, Lyman; SENNYEY, Pongracz. 2008. The library is dead, long live the library! The practice of academic librarianship and the digital revolution. *The Journal of Academic Librarianship*. March 2008, vol. 34, nº 2, p. 145-152. ISSN 0099-1333.
- ROWLEY, Jennifer. 2003. Knowledge management – the new librarianship? From custodians of history to gatekeepers to the future. *Library Management*. 2003, vol. 24, nºs 8-9, p. 433-440. ISSN 0143-5124.
- RUBI. Comissão Instaladora. 1997-2000. *Actas: 1-13*. Acessível nos Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro.
- RUBI. Comissão Instaladora. 1997. *Relatório preliminar*. 27 p. Acessível nos Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro.
- RUBI. Comissão Instaladora. 1998. *Relatório dos diversos Grupos de Estudo*. 5 folhetos. Acessível nos Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro.
- RUBI. Comissão Instaladora. 1999. *Regulamento*. 4 p. Acessível nos Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro.
- RUBI. Comissão Instaladora. 2000. *Relatório final*. 23 p. Acessível nos Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro.
- SÁNCHEZ TARRAGÓ, Nancy. 2005. El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: espacios y competencias. *ACIMED: revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud* [en línea]. 2005, vol. 13, nº 2. [consultado en 4 diciembre 2007], 15 p. Disponible en Internet: <<http://eprints.rclis.org/4133>> ISSN 1024-9435.
- SANDLER, Mark; PALMER, Janet. 2003. Faculty views of the transition from print to electronic formats [en línea]. En: *ACRL Eleventh National Conference* [en línea]. Charlotte, North Carolina, 10-13 April 2003. [consultado 21 noviembre 2007], 3 p. Disponible en Internet: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlevents/sandler.PDF>>
- SANTOS, Carlos Oliveira; OLIVEIRA, Luisa; Branco, Jorge Freitas (orgs.). 2007. *ISCTE 35 anos: nascido para inovar*. Lisboa: ISCTE, 2007. 301 p.

- SANZ CASADO, Elías. 1994. *Manual de estudios de usuarios*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid: Pirámide, 1994. 288 p. ISBN 84-86168-93-7 (F.G.S.R.); ISBN 84-368-0859-2 (Pirámide)
- SARRAFZADEH, Maryam. 2005. The implications of knowledge management for the library and information professions. *actKM Online Journal of Knowledge Management* [en línea]. 2005, vol. 2, nº 1. [consultado 13 marzo 2009], p. 90-102. Disponible en Internet:
<[http://www.actkm.org/userfiles/File/actKMjnl/2005/The%20implications%20of%20knowledge%20management%20for%20the%20library%20and%20information%20professionals\(1\).pdf](http://www.actkm.org/userfiles/File/actKMjnl/2005/The%20implications%20of%20knowledge%20management%20for%20the%20library%20and%20information%20professionals(1).pdf)> ISSN 1834-3554.
- SCALES, Jane; MATTHEWS, Greg; JOHNSON, Corey M. 2005. Compliance, cooperation, collaboration and information literacy. *The Journal of Academic Librarianship*. May 2005, vol. 31, nº 3, p. 229-235. ISSN 0099-1333.
- SCHEIN, E. H. 1992. *Organizational culture and leadership*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1992. 418 p. ISBN 0-7879-0362-0.
- SCHMIDT, Jim. 1997. Commentary to The electronic library: new roles for librarians. *CAUSE/EFFECT* [en línea]. Spring 1997, vol. 20, nº 1. [consultado 30 agosto 2007], p. 51. Disponible en Internet: <<http://hdl.handle.net/2345/2383>>
- SCHMIDT, Krista D.; SENNYEY, Pongracz; CARSTENS, Timothy V. 2005. New roles for a changing environment: implications of Open Access on libraries. *College & Research Libraries*. September 2005, vol. 66, nº 5, p. 407-416. ISSN 0010-0870.
- SCHMIDT, N.; KAUFMAN, J. 2007. Learning Commons: bridging the academic and student affairs to enhance learning across campus. *Research Strategies*. 2007, vol. 20, nº 4, p. 242-256. ISSN 0734-3310.
- SCHONFELD, Roger C.; GUTHRIE, Kevin M. 2007. The changing information service needs of faculty. *EDUCAUSE review* [en línea]. July/August 2007, vol. 42, nº 4. [consultado en 21 noviembre 2007], p. 8-9. Disponible en:
<<http://www.educause.edu/ir/Library/pdf/erm0745.pdf>> ISSN 1527-6619
- SCHWARTZ, Candy. 2000. Digital libraries: an overview. *The Journal of Academic Librarianship*. November 2000, vol. 26, nº 6, p. 385-393. ISSN 0099-1333.
- SCONUL – Society of College, National and University Libraries. 2004. *SCONUL vision 2010* [en línea]. [consultado en 6 diciembre 2007]. Disponible en Internet:
<<http://www.sconul.ac.uk/publications/pubs/vision%202010>>
- SHANHONG, Tang. 2000. Knowledge management in libraries in the 21st century. En: *66th IFLA Council and General Conference* [en línea]. Jerusalem, 13-18 August 2000. [consultado 14 mayo 2009], 7 p. Disponible en Internet:
<<http://www.ifla.rg.sg/IV/ifla66/papers/057-110e.htm>>
- SHARP, Kate. 2002. Internet librarianship: traditional roles in a new environment. En: ERSHOVA, Tatiana V.; HOHLOV, Yuri E. (eds.). *Libraries in the Information Society*. Munchen: K. G. Saur, 2002, p. 100-104. ISBN 3-598-21832-X.

- SHEFFIELD HALLAM UNIVERSITY. 200? [en línea]. [consultado 2 enero 2008]. Disponible en Internet:
<<http://www.shu.ac.uk/university>>
- SHILL, Harold B.; TONNER, Shawn (2003): Does the building really matter? Facility improvements and library usage. En: *ACRL Eleventh National Conference* [en línea]. Charlotte, North Carolina, 10-13 April 2003. [consultado 21 noviembre 2007], 7 p. Disponible en Internet: <<http://www.ala.org/acrl/acrlvents/shill.PDF>>
- SHOHAM, Snunith; ROITBERG, Nurit. 2005. From electronic library to a learning center in the academic library: integrating traditional and new uses in the library workstation. *The Journal of Academic Librarianship*. July 2005, vol. 31, nº 4, p. 339-346. ISSN 0099-1333.
- SHULER, John A. 2005. Creative destruction: academic libraries and the burden of change. *The Journal of Academic Librarianship*. November 2005, vol. 31, nº 6, p. 593-597. ISSN 0099-1333.
- SHULER, John A. 2007. The civic value of Academic Libraries and the Open Source University. *The Journal of Academic Librarianship*. March 2007, Vol. 33, nº 2, p. 301-303. ISSN 0099-1333.
- SHUMAKER, John W. 2003. The higher education environment and the role of the academic library. En: *ACRL Eleventh National Conference* [en línea]. Charlotte, North Carolina, 10-13 April 2003. [consultado 21 noviembre 2007], 6 p. Disponible en Internet: <<http://www.ala.org/acrl/acrlvents/shumaker.PDF>>
- SIBUC – *SERVIÇO INTEGRADO DAS BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA*. 2008. [en línea]. [consultado 20 septiembre 2008]. Disponible en: <<http://www.uc.pt/sibuc>>
- SILVA, A. Jorge. 2000. A universidade e a sua integração dinâmica na sociedade. En: *X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Ponta Delgada, 2000. Ponta Delgada: AULP, p. 51-58.
- SILVA, Armando Malheiro; FERNÁNDEZ MARCIAL, Viviana; MARTINS, Fernanda. 2007. A literacia informacional no Espaço Europeu de Ensino Superior: fundamentos e objectivos de um projecto em várias fases. En: *9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas: actas* [CD-ROM]. Açores, 28-30 Março 2007. Lisboa: APBAD. 12 p.
- SIMÃO, José Veiga. 2000. Ensino superior em Portugal: entre a ruptura e a excelência. En: *X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Ponta Delgada, 2000. Ponta Delgada: AULP, p. 283-289.
- SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M.; COSTA, A. A. 2003. *Ensino superior: uma visão para a próxima década*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 2003. 517 p. ISBN 972-662-880-6.
- SIMÃO, J. V.; SANTOS, S. M.; COSTA, A. A. 2005. *Ambição para a excelência: a oportunidade de Bolonha*. 1ª ed. Lisboa: Gradiva, 2005. 302 p. ISBN 989-616-025-2.

- SINCLAIR, Bryan. 2007. *Evolving library space: from "Information Commons" to "Collaborative Learning Commons"* [en línea]. [consultado 17 marzo 2008], 6 p. Disponible en Internet: <<http://hdl.handle-net/1853/13614>>
- SINGH, Sukhdev. 2003. *Digital library: definition to implementation* [en línea]. [consultado 6 mayo 2008], 18 p. Disponible en Internet: <http://dlist.sir.arizona.edu/236/01/lecture_rcc_26jul03.pdf>
- SKIADAS, C. H. 1999. The role of libraries in a changing academic environment. En: *IATUL Conference* [en línea]. Greece, 17-21 mayo 1999. [consultado 27 febrero 2008], 11 p. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/dc/d5.pdf>
- SMITH, Nicki McLaurin; PRESSER, Prue. 2005. Embed with the faculty: legal information skills online. *The Journal of Academic Librarianship*. May 2005, vol. 31, nº 3, p. 247-262. ISSN 0099-1333.
- SNAVELY, Loanne; COOPER, Natasha. 1997a. The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*. January 1997, vol. 23, nº1, p. 9-14. ISSN 0099-1333.
- SNAVELY, Loanne; COOPER, Natasha. 1997b. Competing agendas in Higher Education: finding a place for information literacy. *Reference & User Services Quarterly*. 1997, vol. 37, nº 1, p. 53-62. ISSN 1094-9054.
- SOMOZA-FERNÁNDEZ, Marta; ABADAL, Ernest. 2009. Analysis of web-based tutorials created by academic libraries. *The Journal of Academic Librarianship*. March 2009, vol. 35, nº 2, p. 126-131. ISSN 0099-1333.
- SONG, Yoo-Seong. 2009. Designing library services based on user needs: new opportunities to re-position the library. En: *75th IFLA General Conference and Assembly* [en línea]. Milan, 23-27 August 2009. [consultado 12 septiembre 2009], 18 p. Disponible en Internet: <<http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/202-song-en.pdf>>
- SOUTHON, Gray; TODD, Ross. 2001. Library and information professionals and knowledge management: conceptions, challenges and conflicts. *The Australian Library Journal* [en línea]. 2001, vol. 50, nº 3. [consultado 25 octubre 2006], p. 1-18. Disponible en Internet: <<http://www.alia.org.au/publishing/alj/50.3/full.text/conceptions.challenges.html>> ISSN 0004-9670.
- SPURRIER, Wendy; STEVENSON, Marie. 2001. Collaborating for learning: writing the first essay. En: FRYLINCK, Johh (ed.). *Partners in learning and research: changing roles for Australian Technology Network libraries*. Adelaide: University of South Australia Library, 2001, p. 77-88. ISBN 0 86803 901 2.
- ST. LIFER, Evan. 1996. Net Work: new roles, same mission. *Library Journal*. 1996, vol. 15, p. 26-30. ISSN 1470-1391.
- STAHL, Aletha. 1997. What I want in a librarian. *Reference & User Services Quarterly* [en línea]. Winter 1997, vol. 37, nº 2. [consultado 3 enero 2009], p. 133-135. Disponible en Internet:

- <<http://www.earlham.edu/~libr/documents/publications/WantInLibr.pdf>> ISSN 1094-9054.
- STEBELMAN, Scott *et al.* 1999. Improving library relations with the faculty and university administrators: the role of the faculty outreach librarian. *College & Research Libraries* [en línea]. 1999, vol. 60, nº 2. [consultado 18 diciembre 2006], p. 121-130. Disponible en:
<<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/crljournal/backissues1999b/march99/stebel.pdf>>
> ISSN 0010-0870.
- STILL, Julie. 1998. The role and image of library and librarians in discipline-specific pedagogical journals. *The Journal of Academic Librarianship*. May 1998, vol. 24, nº 3, p. 225-231. ISSN 0099-1333.
- STOFFLE, Carla J. 1996. *The emergence of education and knowledge management as major functions of the digital library* [en línea]. [consultado 12 diciembre 2005], 11 p. Disponible en Internet:
<<http://www.ukoln.ac.uk/services/papers/follett/stoffle/paper.html>>
- STOFFLE, Carla *et al.* 2000. Predicting the future: what does academic librarianship hold in store? *College and Research Libraries News*. November 2000, p. 894-897. ISSN 0099-0086.
- STOFFLE, Carla J. *et al.* 2003. Continuing to build the future: academic libraries and their challenges. *Libraries and the Academy*. 2003, vol. 3, nº 3, p. 363-380. ISSN 1531-2542.
- SURPRENANT, Thomas T.; PERRY, Claudia A. 2002. *The academic cybrarian in 2012: a futuristic essay*. [en línea]. [consultado 26 mayo 2009], 4 p. Disponible en Internet:
<http://alpha.fdu.edu/~marcum/suprenant_perry.doc>
- SUTTON, S. 1996. Future service models and the converge of functions: the reference librarian as technician, author, and consultant. *The Reference Librarian*. 1996, vol. 54, p. 125-143. ISSN 0276-3877.
- TARAPANOFF, Kira. 2000. O bibliotecário na sociedade pós-industrial. En: *SNBU 2000 – XI Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias* [en línea]. Florianópolis (Brasil), 24-28 Abril 2000. [consultado 10 diciembre 2007], 41 p. Disponible en Internet:
<<http://snbu.bvs.br/snbu2000/>>
- TAYLOR, Don (2005). Up North – comparisons and contrasts of U.S. and Canadian academic libraries En: GREGORY, Gwen M. (ed.). *The successful academic librarian: winning strategies from library leaders*. New Jersey: Information Today, Inc, 2005, p. 141-154. ISBN 1-57387-232-6.
- TENNANT, Roy. 2002. Factoring in the only constant. *LJ INFOTECH* [en línea]. February 2002, nº 15. [consultado 26 junio 2009], p. 28. Disponible en Internet:
<<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=5&hid=2&sid=7198beda-8384-4877-8421-a7cbcfb3609f%40sessionmgr2>>
- THE INFORMATION COMMONS URURANGI*. 200? [en línea]. [consultado 13 marzo 2008]. Disponible en Internet: <<http://www.information-commons.auckland.ac.nz>>

- THE QUEEN'S LEARNING COMMONS. 2005. [en línea]. [consultado 13 marzo 2008].
Disponible en Internet: <<http://library.queensu.ca/learningcommons/>>
- THE UNIVERSITY OF ADELAIDE. 2009. [en línea]. [consultado 13 marzo 2009]. Disponible en Internet: <<http://www.adelaide.edu.au/library/>>
- THE UNIVERSITY OF AUCKLAND. 200?. [en línea]. [consultado 2 enero 2008]. Disponible en Internet: <<http://www.auckland.ac.nz/uoa/>>
- THOMPSON, James; CARR, Reg. 1995. *La biblioteca universitaria: introducción a su gestión*. Traducción de Torra Ferrer, David. 4ª ed. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid: Pirámide, 1995. 340 p. ISBN 84-86168-47-3 (Fundación Germán Sánchez Ruipérez); ISBN 84-368-0502-X (Ediciones Pirámide).
- TODD, Ross J.; SOUTHON, Jan. 1997. Librarians: a poor self-image. *inCite* [en línea]. October, 1997 [consultado 13 enero 2007], p. 7-8. Disponible en Internet: <<http://alia.org.au/publishing/incite/1998/10/selfimage.html>>
- TORRA FERRER, David. 1995. Prólogo a la edición española. En: THOMPSON, James; CARR, Reg. *La biblioteca universitaria: introducción a su gestión*. 4ª ed. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid: Pirámide, 1995. p. 11-13. ISBN 84-86168-47-3 (Fundación Germán Sánchez Ruipérez); ISBN 84-368-0502-X (Ediciones Pirámide).
- TROLL, Denise A. 2002. How and why libraries are changing: what we know and what we need to know. *Libraries and the Academy*. 2002, vol. 2, nº 1, p. 99-123. ISSN 1531-2542.
- UNESCO. 1998. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* [en línea]. Unesco: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. [consultado 22 octubre 2008], 15 p. Disponible en Internet: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>
- UNESCO. 2003. *Declaración de Praga: hacia una sociedad informacionalmente alfabetizada* [en línea]. [consultado 22 octubre 2008], 1 p. Disponible en Internet: <<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclaration-Español.pdf>>
- UNESCO. 2005. *Faros de la Sociedad de la Información. Proclamación de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida* [en línea]. [consultado 22 octubre 2008], 2 p. Disponible en Internet: <http://www.infolit.org/International_Colloquium/alexprocspa.pdf>
- UNIVERSIDAD CARLOS III. 2008. *Biblioteca y más* [en línea]. [consultado 28 febrero 2009]. Disponible en Internet: <<http://www.uc3m.es/portal/page/portal/biblioteca>>
- UNIVERSITAT DE BARCELONA. 200?. *Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació* [en línea]. [consultado 14 abril 2008]. Disponible en Internet: <www.bib.ub.es/suport-docencia/>
- UNIVERSITAT POMPEU FABRA. 200?. *'Factoría' de apoyo al aprendizaje y a la docencia* [en línea]. [consultado 14 abril 2008]. Disponible en Internet: <<http://www.upf.edu/bibtic/es/lafactoria/>>

- UNIVERSITY OF BATH. 2008. [en línea]. [consultado 14 abril 2008]. Disponible en Internet: <<http://www.bath.ac.uk/about/>>
- UNIVERSITY OF CALGARY. 200? *About the U of C* [en línea]. [consultado 28 febrero 2009]. Disponible en Internet <<http://www.ucalgary.ca/about/>>
- UNIVERSITY OF CALGARY INFORMATION COMMONS. 2005. *University of Calgary information commons* [en línea]. [consultado 13 marzo 2008]. Disponible en Internet: <<http://library.ucalgary.ca/services/informationcommons/>>
- UNIVERSITY OF GUELPH. 2009. [en línea]. [consultado 13 marzo 2009]. Disponible en Internet: <<http://www.uoguelph.ca/>>
- UNIVERSITY OF HERTFORDSHIRE. 200? [en línea]. [consultado 28 marzo 2007]. Disponible en Internet: < <http://www.herts.ac.uk/home-page.cfm>>
- UNIVERSITY OF HERTFORDSHIRE LEARNING AND INFORMATION SERVICES. 2003. *University of Hertfordshire learning and information services* [en línea]. [consultado 21 de abril 2008]. Disponible en Internet: <<http://www.studynet1.herts.ac.uk/lis.nsf>>
- UNIVERSITY OF MINNESOTA – TWIN CITIES. 2008. *Facts and figures* [en línea]. [consultado 28 febrero 2009]. Disponible en Internet: <<http://www1.umn.edu/twincities/assets/pdf/eFacts08.pdf>>
- UNIVERSITY OF SOUTH AUSTRALIA. 2008. *History* [en línea]. [consultado 28 febrero 2009]. Disponible en: <<http://www.unisa.edu.au/about/intro/history.asp>>
- VASCONCELOS, Diogo. 2004. Biblioteca do conhecimento online: um novo impulso para a sociedade da informação. *Cadernos BAD*. 2004, nº 1, p. 116-123. ISSN 0007-9421.
- VEIGA, Pedro. 2007. As redes de investigação e de ensino: seu contributo para o desenvolvimento da sociedade da informação. En: COELHO, José Dias (coord.). *Sociedade da Informação – o percurso português: dez anos de Sociedade da Informação, análises e perspectivas*. 1ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2007, p. 389-400. ISBN 978-972-618-462-1
- VER STEEG, Jennie. 2000. Collaboration through course-integrated instruction. En: *The collaborative imperative: librarians and faculty working together in the information universe*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2000, p. 41-50. ISBN 0-8389-8085-6.
- VIVES i GRÀCIA, Joseph. 2005. Aspectos de propiedad intelectual en la creación y gestión de repositorios institucionales. *El profesional de la información*. Julio-agosto 2005, vol. 14, nº 4, p. 267-278. ISSN 1386-6710.
- WAKASHIGE, Benjamin; ASCH, Emily. 2005. A view from the top – what the director or dean is looking for. En: GREGORY, Gwen M. (ed.). *The successful academic librarian: winning strategies from library leaders*. New Jersey: Information Today, Inc, 2005, p. 199-206. ISBN 1-57387-232-6.
- WEINBERG, Mark L., et al. 2005. How can academic librarians create value? *Advances in Library Administration and Organisation*. 2005, vol. 22, p. 297-314. ISSN 0732-0671.

- WEINER, Sharon. 2009. The contribution of the library to the reputation of the university. *The Journal of Academic Librarianship*. January 2009, vol. 35, nº 1, p. 3-13. ISSN 0099-1333.
- WEIR, Aileen. 2000. *The Information Professional of the future: what skills will be needed and how will they be acquired?* [en línea]. [consultado 24 septiembre 2008]. Disponible en: <<http://conferences.alia.org.au/alia2000/proceedings/aileen.weir.html>>
- WHICHURCH, Michael J.; BELLISTON, C. Jeffrey; BAER, William. 2007. *Information commons at Brigham Young University: past, present and future* [en línea]. [consultado 4 octubre 2007]. Disponible en Internet: <<https://dspace.byu.edu/handle/1877/459>>
- WILLIAMS, Helene; ZALD, Anne. 1997. Redefining roles: librarians as partners in information literacy education. *Information Research* [en línea]. July 1997, vol. 3, nº 1. [consultado 18 marzo 2009], 21 p. Disponible en Internet: <<http://informationr.net/ir/3-1/paper24.html>>
- WILLIAMSON, Jeanine. 2002. Jungian/Myers-Briggs personality types of librarians in films. En: ARANT, Wendy; BENEFIEL, Candace R. (eds.). *The image and role of the librarian*. Binghamton: Haworth Information Press, 2002, p. 47-59. ISBN 0-7890-2099-8 (paperback).
- WILSON, Betsy. 2001. The future ain't what it used to be. *Library Directions*. 2001, vol. 11, nº 2, p. 1. ISSN 1539-2635.
- WINKWORTH, Ian. 2001. La biblioteca universitaria híbrida. *Boletín de la Asociación Española de Archiveros, Bibliotecarios, Museólogos y Documentalistas (ANABAD)*. 2001, nº 2, p. 139-149. ISSN 0210-4164.
- WINNER, Marian C. 1998. Librarians as partners in the classroom: an increasing imperative. *Reference Services Review*. Spring 1998, vol. 26, p. 25-29. ISSN 0090-7324.
- WONG, Barbara. 2008. Nove em cada dez cursos estão adaptados ao Processo de Bolonha. *PÚBLICO*, 20 de Março, p. 14.
- YANG, Zheng Ye (Lan). 2000. University faculty's perception of a library liaison program: a case study. *The Journal of Academic Librarianship*. March, 2000, vol. 26, nº 2, p. 124-128. ISSN 0099-1333.
- YIN, Robert K. 1994. *Case study research: design and methods*. 2nd ed. London: SAGE, 1994. 171 p. ISBN 0-8039-5663-0.
- ZAND, Dale E. 1972. Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*. 1972, vol. 17, nº 2, p. 229-239. ISSN 0001-8392.
- ZOE, Bernabé. 2007. Futuro de los profesionales de la información: nuevos productos conllevan nuevos roles. *El profesional de la información*. 2007, vol. 15, nº 6, p. 408-410. ISSN 1386-6710.