

DESARROLLO DE LA FORMACION CONTINUA EN ESPAÑA. POR UNA MEJORA DE LA CALIDAD Y LA COORDINACION

Angel Villagrà Rubio*

Resumen. El artículo presenta un panorama de la formación continua entre los profesionales de la información en España, analizando su evolución en los últimos seis años. A partir de datos obtenidos de una investigación empírica en más de cien entidades que organizan actividades de formación profesional, se constata un muy importante crecimiento de las actividades de formación, cambios positivos en el modelo institucional y actualización de los contenidos de los programas. Sin embargo, subsisten serios déficits en materia de coordinación y calidad. Se aboga por un sistema de información nacional en la materia, una mejora sustancial de la calidad, una orientación más aplicada y una mayor cooperación internacional.

Palabras clave: formacion continua; profesionales de la información; calidad de la enseñanza; desarrollo profesional.

Abstract. An overview on the continuing education for information professionals in Spain, analysing their evolution in the last six years, is presented. The data obtained from a survey delivered to more than one hundred institutions involved in professional education show a very important growth of educational activities, a positive change in the institutional model and significant level of programs updating. However, important deficits, specially in coordination and quality areas, are found. The author points out the urgency of a national information service for continuing education, a substantial improvement in the quality, a more applied orientation and increased international cooperation.

Keywords: continuing education; information professionals; educational quality; professional development.

1 Conceptos y actores

Los procesos de cambio que afectan a casi todos los sectores económicos, derivados del fuerte y sostenido ritmo de la innovación tecnológica, y sus efectos sobre el mercado de trabajo y las relaciones de producción, han obligado a la mayoría de los trabajadores, especialmente a los cualificados, a un proceso de aprendizaje de nuevos conocimientos y competencias, que hoy resultan imprescindibles para mantener un nivel razonable de competencias profesionales.

Los profesionales de la información (bibliotecarios, documentalistas, gestores y distribuidores de información...) se han visto particularmente afectados por esa dinámica, tanto por la transformación de sus herramientas de trabajo y las nuevas destrezas requeridas, como por la relevancia de sus roles en la llamada «sociedad de la información». El rápido ritmo de implantación de nuevas tecnologías electrónicas en el tratamiento, acceso, gestión y distribución de la información, así como el nuevo paradigma profesional (1) que exige,

* CINDOC, Dep. Documentación Científica en Ciencias Sociales, Madrid. Correo electrónico: villagra@cindoc.csic.es.

Recibido: 26-2-97.

cada vez más, la incorporación de valor añadido a la información y la participación en las decisiones estratégicas de las organizaciones a través de esa información, requieren un aprendizaje renovado de conocimientos, competencias y actitudes a lo largo, probablemente, de toda la vida profesional. Parece un hecho constatado que el cambio no se reduce a ciclos cortos, como una crisis dentro de una norma de estabilidad; todo indica que el cambio es lo habitual. Como señalan algunos autores «necesitamos aceptar una cultura que considera el cambio como una norma, no una excepción. Y..., por tanto, la formación ha de ser asumida como un proceso que dura toda la vida» (2, 3).

A pesar de ello, el desarrollo de la formación continua (en adelante FC) en el sector de la Información presenta todavía en muchos países de los considerados avanzados, no sólo en España, indicadores de claro desfase con las exigencias de esa dinámica de cambios. Deficientes niveles de planificación y coordinación, desigualdad geográfica y sectorial de la oferta, dudosa calidad de programas y procedimientos didácticos..., son algunas características reseñadas por diversos informes nacionales de situación (4). Los propios profesionales de la información, como conjunto, no siempre viven con pleno convencimiento y razonable grado de movilización la idea de que la formación continua es una responsabilidad para toda la vida profesional.

Aun siendo multitud las acciones formativas programadas en cada país, la consolidación de estructuras de coordinación y criterios de calidad a nivel internacional es todavía una tarea en construcción. Valga recordar que los esfuerzos de distintos grupos y asociaciones, sobre todo de origen norteamericano (ALA, AALS...), por hacerse eco en el ámbito internacional, no consiguieron frutos hasta 1985, fecha en que se celebró la primera «World Conference on Continuing Education for the Library and Information Science Professions». Ocho años después, bajo el impulso de la permanente «Continuing Professional Education Round Table» (CPERT) de la IFLA —el foro de debate internacional más importante del mundo en este terreno—, logr  convocarse la segunda conferencia mundial (Barcelona, 1993) y ahora, en 1997, est  a punto de celebrarse la tercera edición en Copenhague.

La evolución de la FC en los países con más tradición no ha estado exenta de debates, tanto sobre el alcance de su mismo concepto, como respecto a los modelos empleados y hasta los agentes que intervienen en estos procesos.

En cuanto a la delimitación de lo que deba entenderse por FC, existe amplio consenso en aceptar como buena la definición establecida a principios de los años ochenta por el norteamericano Continuing Library Education Network and Exchange (CLENE): «un proceso de aprendizaje que consiste en la actualización de conocimientos, técnicas y aptitudes, previamente adquiridos por el individuo como formación básica inicial...; un aprendizaje que se realiza generalmente por iniciativa individual y que los profesionales asumen como responsabilidad de su propio desarrollo» (5). Sin embargo, al evaluar el grado de desarrollo concreto de programas de FC se ha producido más de una polémica relacionada con dos aspectos centrales de esa definición.

El primero se refiere a la cuestión de a quién corresponde la iniciativa y la responsabilidad de esa formación, si al propio individuo que necesita la actualización de conocimientos, destrezas y aptitudes para su desarrollo profesional, o a las propias organizaciones que han de gestionar, en este caso capacitar, sus recursos humanos con el mayor grado de eficiencia, en orden al cumplimiento de sus objetivos. En función de dónde se ponga el acento, la FC ha llegado a ser denominada de distintas formas: «formación ocupacional», «formación de personal» o términos similares (6). La disyuntiva hoy parece

bastante superada si se asume que los intereses de individuos y organizaciones han de coincidir, al menos en todo lo referido al cumplimiento de objetivos institucionales y a la consecución de niveles adecuados de calidad (7). La perspectiva más implantada afirma que la FC, si bien incluye la capacitación ocupacional propiciada por las organizaciones, descansa sobre todo en la iniciativa de los propios individuos. Algunos autores llegan incluso a afirmar, tal vez de modo simplificado, que la FC es una obligación para los profesionales y sólo una opción para las instituciones (8).

La segunda precisión se refiere al grado de actualización de los conocimientos o competencias. En teoría, se entiende que la FC actualiza conocimientos o destrezas previamente adquiridos; es decir, supone siempre una formación inicial básica que actualiza, desarrolla o modifica. Sin embargo, en su aplicación real resulta arriesgado deslindar contenidos de iniciación y desarrollos de especialización, sobre todo en países con escasa tradición académica y profesional. En España, por ejemplo, donde una buena parte de las acciones formativas han tenido un carácter sustitutorio de los déficits de formación inicial reglada, este matiz supone un importante problema metodológico cuando se analizan los procesos de FC.

Otro nivel de la discusión se ha centrado en el terreno de los modelos de FC y, más en particular, en la concomitancia o dialéctica entre «autoformación» y «programas formalizados». La autoformación es, probablemente, la vía más utilizada por la mayoría de los profesionales y, aún no siendo suficiente, es sin duda la más importante. Corrientes de opinión circulan que propugnan este método incluso como la única alternativa válida para el conjunto de la profesión. Se dice, por ejemplo, que las bibliotecas y servicios de documentación no disponen de recursos económicos, ni de tiempo, ni de personal para cubrir los puestos en grado suficiente como para propiciar la asistencia de sus miembros a cursos, especialmente si ello implica desplazamiento de la propia localidad. Disponen en cambio, se asegura, de muchos documentos que pueden proporcionar esa formación, trabajándolos por cuenta propia o en talleres prácticos, sin abandonar el puesto de trabajo (9).

Sin embargo, las insuficiencias de esta fórmula para la FC, especialmente si se orienta a la adquisición de destrezas para la manipulación y evaluación de aplicaciones tecnológicas, son evidentes. Los programas formalizados y colectivamente impartidos, sea a través de cursos largos de especialización, cursos monográficos breves, seminarios y sesiones de debate, talleres experimentales de carácter práctico, ciclos de conferencias, jornadas, reuniones o congresos, estancias en centros, prácticas y «stages» de perfeccionamiento, demostraciones y presentación de productos o sistemas..., resultan indispensables.

Un tercer ámbito a tener en cuenta en cualquier análisis es el de los agentes que intervienen en la programación de actividades de FC. En este terreno ha de reconocerse que la variedad y el peso que representan cada una de las instituciones formadoras, en un país dado, influyen decisivamente sobre la calidad, cantidad y consistencia de las acciones formativas. Entre esos agentes destacan por su importancia las instituciones académicas (másters, cursos de especialización, seminarios...) y las asociaciones profesionales (cursos largos y monográficos, talleres, presentación de sistemas y productos...; en algunos países establecen incluso directrices para la calidad de los cursos, acreditan programas, etc. (10). Pero también abunda la participación de empresas de servicios documentales, muy atentas a los ritmos de la innovación tecnológica o a los sistemas de calidad; los centros de investigación; ciertos organismos públicos convertidos en nodos de sistemas de información; empresas vinculadas al sector informático, etc.

Esta pluralidad y fragmentación de la FC a través de tan inconexas instituciones

aporta indudable riqueza en las ofertas y mantiene la conexi3n con el dinamismo profesional; pero tambi3n dificulta seriamente los procesos de homologaci3n, coordinaci3n y calidad de las acciones formativas, tanto más cuanto menor sea el grado de hegemonía de las asociaciones profesionales y las entidades acad3micas. En los países más desarrollados, el predominio de este último tipo de instituciones ha influido positivamente en la mejora de la informaci3n y la calidad.

2 Panorama de la Formaci3n Continua en España

Identificados los agentes y las modalidades a trav3s de los cuales los profesionales de la informaci3n pueden integrar los nuevos conocimientos, destrezas y aptitudes que su desarrollo profesional exige, corresponde ahora caracterizar el momento de la evoluci3n de la FC en nuestro país, atendiendo a parámetros de cantidad, cobertura, organizaci3n y calidad. Para atisbar mínimamente esa evoluci3n, resulta oportuno repasar los estudios, muy escasos por otro lado, realizados antes de ahora sobre este campo y contrastarlos con los rasgos del momento presente.

Un trabajo nuestro realizado en 1990 con la intenci3n de valorar las oportunidades que los profesionales tenían y utilizaban para actualizar sus conocimientos profesionales (11) caracterizaba la situaci3n de la FC en aquellos momentos con los siguientes rasgos:

- oportunidades de formaci3n muy limitadas, por la escasez de convocatorias.
- reducido nivel de participaci3n.
- oferta geográficamente centralizada en Madrid y Barcelona
- hegemonía de centros vinculados a la administraci3n pública y poca presencia de asociaciones profesionales y centros universitarios.
- temática de cursos poco actualizada
- programaci3n irregular y desconocida para muchos
- calidad didáctica «insuficiente» a juicio de los encuestados

Tres años despu3s, M. Espin3s y A. Estivill (6), en el marco de un estudio patrocinado por la Uni3n Europea para conocer las necesidades de formaci3n continua en cuatro países del área mediterránea, revalidaban gran parte de aquellos rasgos, subrayando la escasa participaci3n, la falta de coordinaci3n, una calidad mediocre, la concentraci3n geográfica y el creciente papel de las asociaciones profesionales, si bien con programas descoordinados y escasa divulgaci3n de sus actividades.

Tambi3n J. Vilchez (12) abordaba la cuesti3n ese mismo año, destacando el carácter sustitutorio de formaci3n inicial que presentan muchos de los cursos, y reclamando la necesidad de una homologaci3n de tales cursos de modo que los profesionales pudieran conocer de antemano la validez de cada oferta.

Sin embargo, en 1994, J.A. Merlo (13), analizando las ofertas de formaci3n de las asociaciones profesionales durante el curso 1993-1994, subrayaba un dato nuevo: el número de convocatorias de FC estaba incrementándose espectacularmente, si bien se constataba la falta de armonizaci3n de las diferentes programaciones.

Dando por cierto que la oferta formativa se ha ido modificando, resta saber si la evoluci3n afecta tambi3n a su distribuci3n geográfica, su grado de coordinaci3n, su origen institucional, la actualizaci3n temática de los programas y, c3mo no, a la mejora de su calidad. El estudio más reciente en el que hemos participado (4), orientado a sentar las bases metodol3gicas para una investigaci3n a fondo sobre la calidad de la FC, proporciona

datos (obtenidos de encuestas cursadas en 1995 a más de cien instituciones) que, completados con otros que hemos recabado durante el primer semestre de 1996, permiten dibujar la actual situación de la formación continua en España bajo los siguientes rasgos:

2.1 Incremento notable de las actividades de formación

Es un hecho de experiencia general, corroborado por las encuestas. Si hasta 1992 la oferta de cursos apenas alcanzaba los 50 y el número de instituciones que programaban estas actividades no pasaba de 20, nuestros cálculos contabilizan para el período 1992-1995 no menos de 490 acciones de formación, ofertadas por algo más de 90 instituciones y no menos de 100 «estancias de aprendizaje» desarrolladas en más de 50 centros. A ello debe añadirse un número indeterminado pero creciente, de programas dirigidos a la formación del personal propio de las organizaciones que, por su carácter interno, no aparecieron en nuestra encuesta de 1995. Si comparamos estas cifras con los datos de 1990, se puede afirmar que en los últimos años las actividades formativas se han triplicado en casi todos sus formatos. Una distribución más precisa de la oferta, según las modalidades antes referidas, presenta los siguientes datos:

Cursos monográficos. Presentan formatos variables, si bien la duración media del 90% de los cursos se sitúa entre 15 y 25 horas. Junto a ellos, aparece un grupo de alrededor de un 10% que sobrepasan las 100 horas de duración.

Se han contabilizado, al menos, 380 convocatorias.

Cursos de larga duración. Se incluyen aquí los másters, cursos de especialización postgrado... Duración media: 400-450 horas. Contabilizadas, 21 convocatorias.

Seminarios, Grupos de debate, Reuniones técnicas... Propiciados en su inmensa mayoría por asociaciones profesionales, algún organismo de la administración autonómica y los suscitados en el seno de algunos grandes centros. Duración media: 10-15 horas. Contabilizados, 70 casos.

Talleres prácticos. Sesiones dirigidas al adiestramiento en técnicas específicas para aplicaciones concretas o a la experimentación de nuevos productos. Muchos de ellos tienen carácter cerrado. Se han identificado 20 casos.

Estancias prácticas en centros. La mayor parte de estas acciones son actividades complementarias de distintos cursos másters o de especialización (a veces, son parte de cursos de formación inicial). Es una práctica de difícil cuantificación en todo el territorio estatal; pero crece constantemente. En Madrid, por ejemplo, el número de estas estancias gestionadas por SEDIC, la Universidad Carlos III y la Complutense, se sitúa en torno a 100 cada año, en un número de centros que oscila entre 40 y 50.

El modelo de asistencia de profesionales a «stages» de perfeccionamiento en otros centros, particularmente extranjeros, es casi inédito. En Madrid, sólo la Biblioteca Nacional y el CINDOC han recibido hasta ahora a personas de otros países.

Ciclos de conferencias. No menos de 55 conferencias se organizan cada año sobre temas relativos a los sistemas de información. Tendencia ascendente.

2.2 Cambio en el modelo institucional

En cuanto al origen institucional de las convocatorias se ha producido una inflexión en los últimos años. Mientras en 1990 eran los departamentos y organismos vinculados

a la Administración Pública (junto con algunas bibliotecas universitarias) los que mostraban una mayor actividad (las asociaciones profesionales, salvo el Col.legi, sólo impartían un 14% de los cursos, y los centros universitarios, el 16%), en la actualidad se producen los siguientes datos:

1. Instituciones académicas (Facultades y Escuelas, públicas o privadas) ... 37,5%
2. Asociaciones Profesionales 27,5%
3. Centros de Documentación y Bibliotecas de Organismos Públicos 18,7%
4. Empresas de Servicios de Información 8,7%
5. Instituciones privadas, Asociaciones institucionales, ONGs. etc 7,5%

Unos datos que tienden a asemejarlos al modelo de países con más tradición en este sector, si bien hay todavía mucha dispersión y parece débil el índice de actividad de las asociaciones profesionales, llamadas a tener un mayor protagonismo en este segmento de la formación.

2.3 Distribución geográfica desigual

El crecimiento ha afectado, como era de suponer, a la diversificación territorial de la oferta, superándose las lagunas detectadas en 1990. Todas las Comunidades Autónomas, salvo Canarias y La Rioja, mantienen ofertas de cursos según se aprecia en el cuadro:

MADRID	178
CATALUÑA	74
VALENCIA	41
ANDALUCIA	24
CASTILLA-LEON.....	12
ASTURIAS	11
BALEARES	9
CANTABRIA	7
PAIS VASCO	6
GALICIA	3
MURCIA	3
ARAGON	2
CASTILLA-MANCHA	1
EXTREMADURA	1
ORGANIZAC. ESTAT..	65

Sin embargo, como puede apreciarse, las oportunidades siguen siendo enormemente desiguales para los profesionales. Entre Madrid (42%) y Barcelona(17,5%) concentran casi el 70% de todos los cursos, seminarios o talleres. Ello sin contabilizar la adscripción geográfica de las actividades organizadas por algunas instituciones de cobertura estatal (ASEDIE, ADAB...) que, si bien están repartidas, recaen en buena medida sobre estas dos comunidades.

2.4 Descoordinación e inconsistencia informativa

A pesar del ingente crecimiento (¿inflacionista?) de acciones formativas, la descoordinación es manifiesta, tanto en el orden de la programación como en el de la misma información. Las convocatorias se difunden en ámbitos más o menos localistas o sectoriales, con antelaciones muy cortas y por métodos demasiado tradicionales. No existe un sistema de información adecuado y suficientemente completo que permita a los profesionales conocer cuáles van a ser las ofertas de cada período. Tal vez porque no existe tampoco un centro que haya asumido la responsabilidad de recoger y difundir esa información, creando un directorio anual o una base de datos asequible, por ejemplo a través de Internet. Una responsabilidad que apunta directamente hacia el asociacionismo profesional.

Esa descoordinación tiene repercusiones inmediatas sobre la programación: se repiten cursos equivalentes en las mismas ciudades; coinciden convocatorias sobre temáticas muy similares con muy desigual nivel de contenidos y calidades; se ofertan cursos equivalentes con muy diferentes costes de matrícula, dedicación horaria, estructura didáctica, etc. Y el usuario-profesional carece de elementos de valoración suficientes para conocer las diversas ofertas y juzgar sobre la idoneidad de cada una. Todo ello, sin entrar a la deseable, y todavía utópica, coordinación de los programas. Porque, si no empezamos por coordinar la información, ¿cómo avanzar hacia la homologación de los programas?

2.5 Evolución positiva de los contenidos

Examinar la idoneidad temática de las acciones formativas exige detenerse en, al menos, dos cuestiones fundamentales:

- a) Si las ofertas se dirigen, y en qué grado, a suministrar formación sobre nuevos desarrollos o si, por el contrario, se centran en procesos o técnicas de carácter convencional. Es decir, si estamos ante formación permanente o ante programas de formación inicial disimulada.
- b) Si los programas tienen la debida conexión con las demandas reales del mercado o con las necesidades de las organizaciones.

Cualquiera diría que en los últimos años, casi todos los cursos, debates, seminarios..., han girado en torno a tres o cuatro áreas estrella: Internet, Gestión electrónica de la información, Sistemas de calidad, Evaluación de servicios de información, etc. Pero, si analizamos el conjunto de los cursos programados en los últimos cuatro años, nos encontramos algunas sorpresas. De acuerdo con nuestro estudio ya citado, la temática de los cursos monográficos presenta esta distribución porcentual:

a) <i>Técnicas de Catalogación</i> . (Ibermarc, Cat. documentos especiales...)	10,2
b) <i>Bases de Datos</i> (Creación bdts., técnicas recup. on-line/CD-ROM)	9,0
c) <i>INTERNET</i>	7,5
d) <i>Organización, planificación y gestión de centros</i>	7,2
e) <i>Documentación económica y de empresas</i>	7,1
f) <i>Gestión electrónica de información</i> (archivo electrónico, multimedia, edición electrónica, nuevas tecnologías.....)	6,8

g) <i>Documentaci3n/Biblioteconomía, en general</i>	6,1
h) <i>Fuentes y recursos de informaci3n en áreas específicas</i>	5,7
i) <i>Técnicas de gesti3n de calidad</i> (gesti3n de recursos, evaluaci3n servicios)	4,5
j) <i>Análisis y lenguajes documentales</i>	4,0
k) <i>Gesti3n de archivos</i>	3,6
l) <i>Documentaci3n sobre la Uni3n Europea</i>	3,2
m) <i>Documentaci3n sobre Medios de Comunicaci3n</i>	3,2
n) <i>Documentaci3n sobre Ciencias de la Salud</i>	2,6
o) <i>Aspectos jurídicos de la Documentaci3n</i> (propiedad intelectual, legislaci3n bibliotecaria)	2,6
p) <i>Automatizaci3n de bibliotecas</i>	2,3
q) <i>Sistemas específicos de gesti3n documental</i>	2,3
r) <i>Marketing de servicios y productos</i>	2,3
s) <i>Control de colecciones</i> (conservaci3n, restauraci3n, expurgo...)	2,0
t) <i>Otros temas</i>	3,0

Es decir que, junto a esos temas estrella, todavía aparece una muy alta programaci3n sobre procesos técnicos tradicionales (catalogaci3n, con sus distintas variantes, —10,2%—) y, lo que es más llamativo, un importante número de cursos de Documentaci3n y Biblioteconomía de carácter general. Una tendencia que, si bien disminuída, coincide con los datos obtenidos en 1990 cuando se detectaba que un 25% de las convocatorias tenían este sentido generalista.

Junto a ello, sin embargo, podemos observar rasgos más positivos. Además del fen3meno Internet (7,4%, cifra seguramente muy superada a finales de 1996), adquieren relevancia los siguientes aspectos:

- a) Los grandes temas sobre Gesti3n de la Informaci3n (organizaci3n y gesti3n de centros, sistemas de calidad, gesti3n electr3nica de informaci3n, marketing....) representan un 20,7% de todas las convocatorias.
- b) La aplicaci3n de sistemas electr3nicos en el tratamiento de la informaci3n (bases de datos, SGD, automatizaci3n de bibliotecas y de archivos...) ocupan tambi3n un lugar sobresaliente: 17,2% de la oferta.
- c) Disminuye la necesidad formativa sobre aspectos nucleares de la documentaci3n, menos sujetos a innovaci3n tecnol3gica (fuentes y recursos de informaci3n, análisis y lenguajes documentales, control de colecciones...). No pasan de representar el 11,8%, en conjunto.
- d) La demanda aparece cada vez más sectorializada hacia áreas específicas de la actividad productiva y los servicios (16,1%), destacando sobre todo la Documentaci3n de Empresas (7,1%) y, en menor medida, la relativa a Medios de Comunicaci3n (3,2%), Ciencias de la Salud (3,2), Documentaci3n escolar, Documentaci3n musical y Documentaci3n jurídica (3%, cada una de ellas).

2.6 Cantidad versus calidad

Con reiterada frecuencia se ha expresado que la calidad es el precio que se paga por un crecimiento explosivo y poco coordinado. La poca calidad de las convocatorias ha sido incluso esgrimida por los profesionales para no asistir a cursos de formaci3n conti-

nua. Se les ha caracterizado, con demasiada ligereza tal vez, de cursos teóricos, poco didácticos, de escaso contenido, con medios técnicos insuficientes, etc. En honor a la verdad, esta percepción, que existe como hecho, no ha sido nunca debidamente contrastada con datos objetivos de alguna evaluación general. Pero parece cierto que la calidad de la FC en nuestro país esta condicionada por tres tipos de problemas:

- *Desequilibrio entre teoría y práctica.* En múltiples casos, los cursos son una continuación de lecciones académicas básicas o repeticiones ordenadas de manuales, sin ofrecer una integración con prácticas suficientes, tanto en el aula como mediante experiencias concretas en los centros.
- *Escasez de recursos técnicos.* El empleo de medios audiovisuales y electrónicos ha ido incorporándose con lentitud. La ausencia de aulas informáticas suficientemente dotadas, la no disponibilidad de canales de telecomunicación, la escasez de productos electrónicos, o la piratería de software... son todavía lacras limitadoras de la calidad de las ofertas, habida cuenta de que los usuarios de estos cursos buscan, sobre todo, una formación aplicada.
- *Falta de evaluación de necesidades.* Con frecuencia los cursos se han venido programando más como intuición de su oportunidad que a consecuencia de una evaluación de las necesidades y con unos objetivos claros y precisos. Una consecuencia de ello ha sido el bajo número de personas inscritas o, incluso, la anulación de algunas convocatorias por falta de matrícula.

Evaluar la calidad es una tarea pendiente y urgente, tanto para mejorar los rendimientos de cada acción formativa como para suministrar a los profesionales de la información criterios sobre la idoneidad de los programas o de las instituciones ofertantes. Hoy es un lugar común en el mundo de la educación que la evaluación es una parte inevitable del proceso formativo y que debe ser tenida en cuenta no sólo al final de cada curso, sino antes y durante el desarrollo de los programas.

Mejorar la calidad implica atender a diversos parámetros ya estandarizados que, en nuestro sector, se corresponden fielmente con las directrices establecidas por la American Library Association ya en 1988 (14):

- a) *Programar de acuerdo con necesidades específicas.* Los métodos para detectar y ponderar estas necesidades pueden ser múltiples: encuestas, grupos de discusión, estudio de las ofertas de trabajo por los empleadores, etc. Lo importante es tener claro que los cursos no se justifican por sí mismos: han de programarse en respuesta a necesidades bien delimitadas, so pena de ser intentos fallidos.
- b) *Definir los objetivos con claridad.* Es preciso definir siempre si los cursos pretenden proporcionar nuevos conocimientos, y a qué nivel, nuevas destrezas, nuevos métodos de afrontar las tareas profesionales... El cumplimiento de los objetivos debe ser evaluado durante y al final del curso.
- c) *Consistencia en el desarrollo del programa.* Adecuación de contenidos a los objetivos y nivel de los alumnos; duración correcta de cada parte del programa; actualización de los contenidos; rigor y profundidad en la exposición; secuencia lógica de temas; coordinación del profesorado y del programa en su conjunto....
- d) *Estrategia didáctica innovadora,* lo que afecta a:
 - los métodos: recurrir a métodos didácticos activos; adecuación entre teoría y práctica; diversificación de unidades didácticas; trabajos experimentales...

- los recursos didácticos: empleo de medios electrónicos y audiovisuales suficientes; equipamiento general del aula; documentación puntual...
 - el profesorado: número de profesores proporcionado; idoneidad, tanto en competencia profesional como en cualidades pedagógicas...
- e) *Condiciones materiales o ambientales razonables.* Importancia de la localización y del entorno físico. Razonable nivel de confort del aula: acústica, ventilación, temperatura...; adecuación del número de alumnos al espacio disponible; accesibilidad a servicios complementarios...
- f) *Evaluación.* No sólo al final de los cursos. Puede y debe hacerse también «durante» su desarrollo y, según los casos, varias semanas después de finalizado el curso. Con esa última se conocería la incidencia de la formación sobre la actividad profesional. De otra parte, hay que recordar que la evaluación no debe solventarse con algún cuestionario de carácter general, sino que ha de afectar a todos los elementos importantes de los cursos: programa, métodos de enseñanza, competencia del profesorado, equipos disponibles, coordinación general del curso, medios físicos, etc.

A todos estos indicadores cabe añadir otros sobre las características de la propia convocatoria: información completa (objetivos, métodos, contenidos, costes...), difusión amplia, antelación suficiente, etc.

 En qué medida se cumplen estos criterios de calidad en las acciones formativas de nuestro sector? La impresión dominante de los usuarios, recogida por las encuestas realizadas hasta ahora, no ha sido muy positiva. Nuestra percepción es que se van introduciendo mejoras en muchos de los cursos, especialmente si se repiten con alguna frecuencia. Con todo, ésta es un área en que casi nada se puede asegurar con mediana objetividad porque faltan los estudios que evalúen la calidad, siquiera sea sectorialmente. Cada institución dispone de sus propias medidas y mejora su oferta de formación de acuerdo con sus posibilidades.

Entre las tareas de coordinación dentro del sector, las que puedan activarse para mejorar la calidad se adivinan como las más importantes. Fijar estándares básicos de calidad o certificar programas, por ejemplo, deben ser objetivos a cubrir en los próximos inmediatos años. Si es cierto que hemos crecido en cantidad, tenemos casi virgen el campo de la calidad.

3 Necesidades y desarrollos futuros

Si convenimos en que la actual situación de la FC en nuestro país se caracteriza por una importante intensificación de actividades, ausencia de coordinación, cobertura geográfica desequilibrada, temática teñida todavía de aspectos de formación inicial, calidad dudosa, programación poco enraizada en análisis de necesidades, escaso nivel de segmentación de las ofertas, etc., no resulta difícil deducir cuáles han de ser las líneas de actuación necesarias, tanto a nivel interinstitucional como en el seno de las propias organizaciones formadoras. A nuestro juicio, las acciones más urgentes giran en torno a cinco objetivos:

3.1 Creación de un sistema de información sobre Formación Continua

Resulta imperioso y urgente instrumentar un sistema de información, lo más exhaustivo posible y siempre actualizado, que recoja datos suficientes de las acciones formativas que se programen, al menos dentro de cada curso escolar. En este momento el procedimiento más sencillo y accesible sería la creación de una base de datos de acceso público a través de Internet, en la que se vertiera la información suministrada por cada entidad organizadora de cualquier programa, sea máster, cursos monográficos, seminarios, talleres, conferencias, etc. En cada uno de esos registros deberían aparecer todos los datos importantes: contenidos sumariales, fechas, lugar y horarios, usuarios a que se destina, métodos didácticos, costes, personas de contacto....

Utilizando los recursos de Internet y contando con la colaboración de las entidades formadoras, interesadas sin duda en publicitar sus ofertas, no parece una tarea demasiado laboriosa, comparada con la rentabilidad profesional que puede comportar. Las asociaciones profesionales, cualquiera de ellas o la federación que las aglutina (FESABID), son las más indicadas para centralizar y mantener esta valiosísima información.

3.2 Mejorar la calidad

La mejora de la calidad es el gran reto para los próximos años. Ya se han indicado los parámetros más al uso. Cada institución organizadora de cursos debe actuar con un alto grado de exigencia en este capítulo. Pero en el ámbito general del sector se dibujan cuatro posibles acciones para esta mejora:

- a) Llevar a cabo un estudio para detectar objetivamente la calidad media de las distintas ofertas, especialmente los cursos.
- b) Definir y difundir, a partir de ahí, los estándares precisos que las organizaciones deberían cumplir para alcanzar un nivel suficiente de calidad.
- c) Promover un estudio detallado para detectar lo que simplistamente denominamos las «necesidades del mercado», o de los múltiples mercados.
- d) Iniciar la experiencia de «certificación de programas» de cursos, previo consenso sobre la/s institución/es más idónea/s.

También aquí surge la pregunta sobre cuál sería la plataforma más adecuada para abordar estas tareas. La respuesta apunta a alguna estructura de coordinación entre las asociaciones, o entre ellas, las universidades y algunos centros. En varios de los trabajos citados se reclama esta responsabilidad para FESABID (6, 11).

3.3 Orientación aplicada

Parece una obviedad, pero conviene resaltarla. La dimensión orientada y aplicada de la formación debe atender una doble perspectiva:

- Programas orientados a áreas o sectores profesionales muy específicos. Parece llegada la hora en que estas actividades de FC han de ser lo más cortas y específicas posibles. Los programas horizontales o pluritemáticos deben ir dejando el paso a otros centrados en procesos, técnicas o métodos muy precisos. El tiempo de los profesionales es siempre reducido, máxime si además la formación exige

- desplazamientos. Un indicador es la fuerte demanda de los cursos sobre «información para la empresa» o «información para la salud», como áreas específicas.
- Desarrollo de programas basados en problemas reales, con fuerte contenido práctico. Sesiones muy interactivas, con participación directa de los asistentes, donde se estimule la creatividad sobre situaciones reales. Los asistentes a cursos de FC no son estudiantes, ni menos oyentes. Naturalmente esta dimensión práctica, además de enfoque aplicado, exige disponibilidad de recursos técnicos (equipos) suficientes, dentro o fuera del aula.

Esta orientación aplicada se ha convertido ya en paradigma metodológico de los cursos monográficos. Otras acciones como seminarios, conferencias y jornadas son formatos más adecuados para la reflexión y contraste de experiencias sobre las filosofías subyacentes a las técnicas: roles profesionales, tendencias y desarrollos de los sistemas, evaluación de servicios, etc.

3.4 Formación a distancia

Es un género todavía inédito en nuestro sector. Pero las posibilidades que ofrecen Internet y otras redes de información abren cauces insospechados hace unos años, tanto para resolver el problema de la desigual oferta territorial ya comentada, como para aliviar la siempre escasa disponibilidad de tiempo, sobre todo en las grandes ciudades.

La formación a distancia no es una alternativa a la formación presencial; más aún, cierto tipo de programas serían difíciles de solventar a través de Webs o correo electrónico, porque requieren aprendizaje «in situ». Pero hay un buen número de cursos que, completos o en parte, pueden ser desarrollados por medios telemáticos. Si estamos asistiendo a experiencias de implantación del teletrabajo,  c mo no habilitar la teleformación? En buen número de países europeos se desarrollan ya programas de FC a distancia, incluso para documentalistas y bibliotecarios, utilizando la comunicación electrónica (15, 16, 17, 18). Es hora de empezar también en España.

3.5 Cooperación e intercambio internacional

Las observaciones que hacíamos hace ya seis años, sobre la falta de tradición en el intercambio de profesionales para realizar estancias en centros extranjeros, continúan vigentes. Si bien hay profesionales (no demasiados) que han cursado estudios iniciales en otros países, los contactos con colegas extranjeros son numéricamente reducidos, limitándonos a conocer sus experiencias por lo que se transmite en la literatura escrita o la presencia en ciertos congresos o jornadas.

El contacto personal, los intercambios de experiencias, la especialización en centros más avanzados son parcelas que han de ser fomentadas cuanto antes, ahora que ya hay promociones de licenciados en Biblioteconomía y Documentación en nuestro país. En esa dirección, cabe plantear: a) la organización conjunta de cursos de especialización con instituciones —académicas o profesionales— de otros países. No sólo la invitación aislada a un profesor extranjero; b) un programa de intercambio temporal de profesionales con centros de prestigio; c) la participación en organismos o plataformas internacionales, tales como la CPERT, interesadas en desarrollar y mejorar la calidad de la FC de los profesionales de la información. (19)

4 Epílogo

Hace seis años apostillábamos, al final de nuestra ponencia: «Cantidad, calidad y articulación son todavía asignaturas pendientes de la formación profesional continuada, en nuestro sector». Hoy podemos decir que probablemente hemos aprobado ya la asignatura de la cantidad de las ofertas, del interés y demanda de los profesionales, del protagonismo de universidades y asociaciones profesionales y, en buena medida, de la actualización temática de nuestras acciones formativas. Sin embargo, siguen siendo retos pendientes el de la calidad en sus diversas vertientes, el de la coordinación, informativa y programática, y el de la interacción supranacional.

5 Referencias

1. WEINGAND, D. Competence and the new paradigm. Continuing education of the reference staff. *Reference Librarian*, 1994, núm. 43, págs. 173-182.
2. BEHRENS, S. J. Lifelong learning in the new education and training system. *Mousaion*, 1995, vol. 13, núm. 1/2, págs. 250-263.
3. MACFARLANE, J.; FEES, M. Special library education and continuing education in Canada. *Library Trends*, 1993, vol. 42, núm. 2, págs. 304-318.
4. Tanto este capítulo de revisión bibliográfica como otros muchos datos recogidos en este texto se exponen con mayor profusión en el informe de investigación, realizado por encargo de Fesabid: VILLAGRA RUBIO, A.; MONTES LOPEZ, E.; MIRALPEIX i BALLUS, C., TEJADA ARTIGAS, C. *La formación continuada de bibliotecarios y documentalistas. Bases para una evaluación*. Madrid, FESABID-CINDOC, 1996, pág. 135.
5. NATIONAL COUNCIL ON QUALITY CONTINUING EDUCATION. *A program for quality in Continuing Education for Information, Library and Media Personnel*. Washington, D. C. 1980
6. ESPINOS, M.; ESTIVILL, A. Necessitats d'Educació Continuada en Biblioteconomia i Documentació a Espanya: resultats d'una enquesta. *ITEM. Revista de Biblioteconomia i Documentació*, 1993, núm. 13, págs. 61-94.
7. MORO, M. La formación permanente del profesional de archivos en España. *V Jornadas Españolas de Documentación Automatizada*, Cáceres, Univ. de Extremadura, 1996, vol. 2, págs. 261-268.
8. WEBB, R. Continuing Education: Mandate or Option?. *Journal of Education for Library and Information Science*, 1995, vol. 36, núm. 3, págs. 261-264
9. BIGGS, M. Reflections on Continuing Education: near the window. *Journal of Education for Library and Information Science*, 1995 vol. 36, núm. 3, págs. 174-179
10. YUNGMEYER, E. Las asociaciones y la formación de profesionales. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 1990, vol. 6, núm. 19, págs. 41-49
11. VILLAGRA RUBIO, A. La formación continuada de documentalistas en España. Un reto para una profesión dinámica. *Terceras Jornadas Españolas de Documentación Automatizada*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1990, vol. 1, págs. 394-432.
12. VILCHEZ PARDO, J. Formación continua: su necesidad y situación en España. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 1993, vol. 9, núm. 31, págs. 21-28.
13. MERLO, J. A. Las asociaciones profesionales españolas y la formación continua. *IV Jornadas Españolas de Documentación Automatizada*, Oviedo, Univ. de Oviedo, 1994, págs. 587-594
14. AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. *Guidelines for quality in continuing education for Information, Library and Media Personnel*, Chicago, ALA, 1988. Ver también en

- WOOLLS, B. (ed.). *Continuing professional education: an IFLA guidebook*, München, etc., Saur, 1991, p gs. 143-152
15. LIEBSCHER, P.; MC CAFFREY, N., Continuous education and training of information professional: the virtual classroom. *Proceedings of the 16th National Online Meeting 1995*, Medford, New Jersey, Learned Information, 1995, p gs. 263-273.
 16. TERBLANCHE, F., Distance education and continuing professional education in library and information profession. *Mouaion*, 1995, n m. 13, 1/2, p gs. 170-183.
 17. HARRIES, S. The potential of information networks for library and information science education. *Online & CD-ROM Review*, 1995, vol. 10, n m. 1, p gs. 13-16
 18. WEINGAND, D. Teleconferencing as a continuing education delivery system. En *Continuing professional education and IFLA: past, present and a vision of the future*. München etc., Saur, 1993, p gs. 48-58
 19. MENOUE, M. Requirements for international cooperation in continuing education for library and information work. En *Continuing professional education and IFLA: past, present and a vision of the future*, München, Saur, 1993, p gs. 253-261