

## ¿POR QUÉ ENSEÑAR MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN LAS FACULTADES DE BIBLIOTECONOMÍA Y DOCUMENTACIÓN?

*Emilio Delgado López-Cózar\**

Departamento de Biblioteconomía y Documentación. Universidad de Granada

**Resumen:** Se pretende demostrar por qué es necesaria la enseñanza de métodos de investigación en los estudios de Biblioteconomía y Documentación. Se exponen las opiniones al respecto de diversos profesionales, profesores y científicos. Se mantiene que el aprendizaje de la metodología científica sirve, en primer lugar, para formar el espíritu crítico del alumnado y, en segundo lugar, para dotarle de herramientas que le permitan en su futuro profesional actuar de manera racional y sistemática, contribuyendo, además, a ampliar las bases científicas de la Biblioteconomía y Documentación. A continuación se traza, en una breve panorámica histórica, el surgimiento y la evolución de la enseñanza de la metodología científica en las Escuelas y Facultades de Biblioteconomía y Documentación. Introducida en las Escuelas norteamericanas en los años 30, la enseñanza de métodos de investigación se ha convertido en la actualidad, de hecho, en una asignatura de importancia creciente en los planes de estudios. De la misma opinión son las asociaciones profesionales que consideran a esta materia como troncal. Esta misma calificación ha recibido en España, donde es de obligada impartición en la Licenciatura en Documentación.

**Palabras clave:** Enseñanza, educación, formación profesional, métodos y técnicas de investigación, metodología científica, facultades y escuelas, Biblioteconomía y Documentación.

**Abstract:** The aim is to show why teaching research methodology in library and information studies is necessary. The opinions by several professionals, teachers and scholars are presented. The author maintains that by learning about scientific methodology the students will first develop their critical spirit and secondly acquire the necessary tools that will make them act rationally and systematically in their professional careers contributing as well to broaden the scientific base of library and information science. Next, a brief overview is given of the appearance and development of the teaching of scientific methodology in library and information schools. Introduced in the North American schools in the 30s, the teaching of research methods has now become a subject of growing importance in school curricula. The same opinion is shared by the professionals associations which consider it as a core subject. It has the same consideration in Spain, where it is a compulsory subject in the curriculum at the master's level.

**Keywords:** Curricula, education, training, library schools, research methods research.

---

\* Edelgado@goliat.ugr.es

*"La educación tiene dos fines: por un lado, formar la inteligencia; por el otro, preparar al ciudadano. Los atenienses se fijaron más en lo primero; los espartanos, en lo segundo. Los espartanos ganaron. Pero los atenienses perviven en la memoria de los hombres"*

*Bertrand Russell*

*"La adopción universal de una actitud científica puede hacernos más sabios: nos haría más cautos, sin duda, en la recepción de información, en la admisión de creencias y en la formulación de previsiones; nos haría más exigentes en la contrastación de nuestras opiniones, y más tolerantes con las de otros; nos haría más dispuestos a inquirir libremente acerca de nuevas posibilidades, y a eliminar mitos consagrados que sólo son mitos; robustecería nuestra confianza en la experiencia, guiada por la razón, y nuestra confianza en la razón contrastada por la experiencia; nos estimularía a planear y controlar mejor la acción, a seleccionar nuestros fines y a buscar normas de conducta coherentes con esos fines y con el conocimiento disponible, en vez de dominadas por el hábito y por la autoridad; daría más vida al amor a la verdad, a la disposición a reconocer el propio error, a buscar la perfección y a comprender la imperfección inevitable; nos daría una visión del mundo eternamente joven, basada en teorías contrastadas, en vez de estarlo en la tradición, que rehuye tenazmente todo contraste con los hechos; y nos animaría a sostener una visión realista de la vida humana, una visión equilibrada, ni optimista ni pesimista"*

*Mario Bunge*

*"Por todas estas razones -comenzando por las necesidades actuales de trabajo y el dominio de lo real, hasta llegar al dominio de uno mismo, de la adquisición del método científico hasta la formación de la ética individual- la formación en el espíritu científico y en las ciencias aparece como una de las finalidades fundamentales de todo sistema educativo contemporáneo"*

Aprender a ser. UNESCO

*Citado por Ezequiel Ander-Egg*

## **1. A MODO DE JUSTIFICACIÓN**

No es difícil justificar la presencia en un plan de estudios de la materia que tiene como misión básica dotar de una base y una perspectiva científica a la Biblioteconomía y Documentación (ByD) y de proporcionar a los futuros profesionales las herramientas metodológicas fundamentales que les ayudarán en el futuro a planificar, gestionar y evaluar las bibliotecas y unidades de información en las que desempeñen su trabajo de una forma científica y profesional y no de manera intuitiva, basándose en la autoridad, tradición, costumbres o en la propia experiencia personal o importada. Prescindir del estudio del método científico y de las técnicas de investigación que permiten que la ByD

sea una ciencia y que la profesión actúe científicamente sería descabellado. Por tanto, si se pretende que la ByD sea una disciplina científica reconocida y que la actuación profesional sea metódica y sistemática, resulta imprescindible un detallado estudio de los elementos que componen el método científico al igual que de las técnicas que permiten aplicarlo, sea para producir nuevo conocimiento (investigación básica) sea para aplicarlo (investigación aplicada), sea para actuar sobre la realidad y tomar decisiones fundadas (investigación acción), sea para evaluar objetivos, programas, servicios (investigación evaluativa).

Los autores que han tratado el tema se manifiestan en este mismo sentido. No voy a repetir aquí las continuas apelaciones a la necesidad de investigar, que se han venido vertiendo en la literatura profesional desde que Williamson (1931) publicara su artículo en *Library Quarterly*. De hecho cada una de ellas constituye una razón en sí misma que justifica la enseñanza en investigación. De entre todas me sigue pareciendo la de Williamson, a pesar del tiempo transcurrido, la que más fuerza y lucidez posee. Poco más de lo que él dijo se puede añadir:

*"¿Cuál es la razón de que prácticamente no exista investigación dedicada a los problemas del "servicio bibliotecario"?, podría deberse a la ausencia de actitud científica en los bibliotecarios, hombres de mente sensible, más que hombres de mente fuerte, o puede que no existan problemas que investigar científicamente en el servicio bibliotecario. El caso es que mientras no se necesite la investigación científica, no nos podremos beneficiar de ella y deberemos permanecer como una profesión sin más. Puede ser también que estemos ante una ciencia aplicada, que necesite de otras ciencias, ciencia social, política, etc. Aunque también lo son la educación, la ingeniería y la agricultura.*

*La auténtica razón es que los bibliotecarios no han sido entrenados para los métodos científicos. Las cualidades como el sentido común, la vocación, el trabajo duro, no deben cambiar, pero ha llegado el momento de un examen científico de muchos puntos que se dan por hechos, para lo que es necesaria la aplicación de métodos de consulta que en otros campos han resultado muy provechosos (...)*

*Actualmente en la formación del bibliotecario es fundamental la práctica en los métodos científicos para atacar y resolver los problemas, así como el cultivo del espíritu y la actitud científica. Tan pronto como se reconozca esto, la ciencia bibliotecaria será una realidad. Por lo tanto, no es la ausencia de temas para investigar, sino de entrenamiento y actitud científica por parte de los bibliotecarios el problema de nuestra ciencia, es la necesidad de saber descomponer en elementos los grandes problemas. Es importante introducir como parte de la formación del bibliotecario la práctica en la investigación científica. El bibliotecario es algo más que un psicólogo, arquitecto, que se le llama cuando se le necesita, debe ser una persona preparada para la investigación en nuestra ciencia, de manera que pueda extraer hechos y métodos de otros campos cuando sea necesario. Los problemas científicos del bibliotecario son más difíciles y complicados que los de los educadores; los bibliotecarios necesitan entrenarse en Psicología, debe*

*ser un minucioso estudioso de la conducta humana, ya que el investigador en educación tiene una ventaja sobre el del servicio bibliotecario y las ciencias sociales en general, la materia a investigar está bajo completo control, se presta mucho más a ser estudiada como en la química o biología, casi en condiciones experimentales mientras se observan sus resultados.*

*No hay ni que decir que el bibliotecario responsable del servicio de bibliotecas de investigación debiera tener práctica no sólo en los métodos y el espíritu de la investigación en general, sino concretamente en el campo que cubre esa biblioteca. A veces no es necesario una investigación propia sobre el tema, sino el conocimiento del trabajo de otros investigadores, el investigador tendrá que depender en algunos casos de la cooperación de aquellos que lo hayan tratado, sirviendo de meros canales de recepción y transmisión.*

*Otro de los motivos por los que resulta de gran importancia la investigación es la vitalización que introduce en la enseñanza. La mayor y mejor inspiración para la enseñanza se encuentra en la genuina investigación.*

*Como conclusión hay que decir que el proceso de introducción de la investigación en la ciencia bibliotecaria no va a ser distinto que el de otros muchos campos". Solo puedo añadir, que será fatigoso y difícil".*

Si la ByD quiere poseer el estatus de ciencia, y si éste depende de la cantidad y calidad de la investigación producida, convendremos en que la formación en métodos de investigación resulta imprescindible. El adolescente estado en que se encuentra la investigación en ByD, en general (Delgado López-Cózar 2001), embrionario en el caso de España (Delgado López-Cózar 2000a), sugiere por sí misma la necesidad de implantar una formación rigurosa en técnicas de investigación. Algunos autores han apuntado a las lagunas formativas en metodología científica como una de las causas de la pobre calidad y escasa cantidad de investigación producida. La falta de formación en técnicas de investigación se ha citado frecuentemente como causa de la baja calidad y volumen de la investigación realizada por los profesionales y del hecho de que la investigación no juegue un papel más prominente en la gestión de las bibliotecas (Kremer 1983, Van House 1991, Hewit 1991).

Muchos han sido los autores que han defendido la necesidad de integrar la formación en investigación en el curriculum formativo de los futuros profesionales, algunos con auténtico fervor y entusiasmo. El primero, como ya vimos, Williamson. Goldhor (1981) insistía en que:

*"...para que la Bibliotecología se convierta en ciencia, el primer requisito es que haya gente capaz de hacer investigación; el segundo es que haya todavía más gente capaz de evaluar esas investigaciones, para rechazar las malas y aceptar las buenas y para que mejoren los resultados en la medida de su capacidad y experiencia. Esto es particularmente verdad en las Ciencias Sociales en general, donde la réplica de una investigación es difícil y donde, por tanto, el análisis*

*crítico de la metodología empleadas es la mejor manera de juzgar la validez de los resultados de cualquier estudio" p. 25.*

Y esto pasa, cabe apostillar, por la introducción en los programas de formación de los futuros profesionales de la materia métodos de investigación.

Para Busha & Harter (1990)

*"El aprender a dominar teóricamente las reglas básicas de la investigación y sus implicaciones prácticas crea la mejor base para el crecimiento continuo de una profesión. Entre los beneficios adicionales que pueden esperarse están:*

- *El mejoramiento de las prácticas en las operaciones de la biblioteca local*
- *Una mayor capacidad para evaluar las investigaciones publicadas sobre Bibliotecología*
- *Un conocimiento del proceso de investigación en el que están comprometidos muchos usuarios de bibliotecas especializadas y universitarias.*

*Aplicando estos criterios de evaluación a las investigaciones realizadas en la Bibliotecología, los bibliotecarios pueden comprender mejor cómo las investigaciones empíricas proporcionan información para fundamentar las decisiones operativas inmediatas, así como generar otros conocimientos requeridos para el progreso de este campo..." p. 6*

Grover (1985) señalaba que los conocimientos en metodología científica y la capacidad para analizar e interpretar investigación eran una "herramienta de gestión esencial" que debería formar parte de los programas con la categoría de *core* (troncal, en terminología española).

En un estudio que examinaba las opiniones de los directores de bibliotecas públicas y universitarias norteamericanos acerca las necesidades formativas de los bibliotecarios (Smith, Marchant, Nielsen 1984) se concluía que el dominio de las técnicas de investigación era "altamente deseable para muchos puestos de trabajo" deben formar parte del curriculum universitario.

Powell (1988), embarcado en la tarea de determinar las fuentes de conocimiento profesional de los bibliotecarios universitarios encontró que, para este colectivo profesional, la metodología de la investigación era uno de los 20 conocimientos base.

Para Duran (1991), puesto que la investigación es un factor importante para hacer de la ByD una auténtica profesión y una disciplina, merece ser incluida entre las materias troncales del curriculum de las Facultades de ByD (FByD). Para esta autora todas las Facultades deberían ofrecer una asignatura obligatoria sobre el papel de la investigación en nuestro campo, en el que:

*"...deberían examinarse las oportunidades que ofrece la ByD para la investigación, los tipos de investigación, y los problemas de identificación y ejecución de*

*una investigación. Debería examinarse el proceso de investigación desde la conceptualización de un problema hasta su publicación".*

Va incluso más allá al proponer que esta asignatura se complemente con cursos adicionales sobre análisis de sistemas y evaluación de servicios bibliotecarios. Todo este bloque temático debería ayudar a los bibliotecarios a la comercialización, toma de decisiones y planificación de sus productos y servicios.

Daniel (1991), por su parte, señala que es necesario reforzar todos los aspectos relativos a la investigación en el curriculum de la licenciatura. Y entre ellos cita el considerar la elaboración de un artículo o proyecto de investigación, la promoción de estudios independientes, la presentación de artículos de investigación en las clases y la motivación de los estudiantes para que piensen en términos de publicación. En las palabras de Daniel se insinúa la falsa equivalencia investigación / publicación.

Para Hoadley (1991) formar a los profesionales en técnicas de investigación les reportará muchos beneficios. A saber:

- "- Podrán determinar si es viable la introducción de nuevos servicios.*
- Podrán decidir si un nuevo producto es mejor que otro existente.*
- Podrán mejorar la calidad del entorno en el que se prestan los servicios y se ejecutan las operaciones*
- Podrán examinar las operaciones con las que intentan mejorar la eficacia, eficiencia de sus centros."*

Prosigue Hoadley (1991) en su línea argumental, señalando que muchos profesionales no hacen investigación porque carecen de los conocimientos, la experiencia y habilidades necesarias. La razón no es otra que las lagunas existentes en los planes de estudio. El que las FByD no exijan asignaturas obligatorias sobre investigación, medida en la que se muestra plenamente de acuerdo Biggs (1991), determina que los graduados lleguen a la profesión sin técnicas básicas de investigación, a no ser que ellos las hayan obtenido en otros programas o por sus propios medios. Considera Hoadley (1991) que "...durante mucho tiempo ha existido una postura yoyo en la ubicación de la asignatura sobre investigación en el curriculum de algunas Escuelas...". Su propuesta va más lejos aún que la expuesta hasta ahora porque no bastaría con un curso específico, sino que se debería adoptar una perspectiva científica en buena parte de las asignaturas que conforman el plan de estudios, al igual que se ha hecho con la tecnología, que es un componente elemental de muchas asignaturas. Esta posición fue ya sugerida por Osborne (1985).

Vakkari (1989) partiendo de la idea de que la ByD es una disciplina, o al menos, un campo cognitivo que se esfuerza en conseguir la etiqueta de ciencia y de que la educación debe ser algo más que la reproducción de la práctica profesional, defiende la incorporación de la instrucción en las tareas de investigación a los programas formativos de las FByD. En su aproximación al problema, Vakkari defiende que la investigación se

legítima por la propia naturaleza científica de la ByD y no exclusivamente por su utilidad práctica para la profesión, como se defendía en las posturas que acabamos de ver. Reconoce, no obstante, que el dominio del método científico equipará a los profesionales con herramientas que les permitirán responder a las presiones creadas por los cambios a que se ven sometidas las bibliotecas y la profesión, como consecuencia de la aplicación masiva de las tecnologías de la información. Considerando que este motivo puede justificar por sí solo la enseñanza de investigación en la educación profesional, para él es más importante que se justifique por el carácter científico de la disciplina. Si se hace así, la educación en ByD, al igual que ocurre en otras disciplinas, deberá familiarizar a los estudiantes con la tradición investigadora, con el dominio de sus principales métodos y con la resolución de problemas en el campo usando útiles conceptuales. Recalca que los contenidos fundamentales de esta materia deberán permitir que los estudiantes tengan una idea preliminar de los problemas centrales de la disciplina, de sus contextos de investigación, de los métodos usados y de los principales resultados alcanzados. Conociendo todo esto, los estudiantes estarían capacitados para hacer pequeños trabajos de investigación orientados a las funciones de sus organizaciones.

Estos postulados han distado de ser moneda común en nuestro campo. Schrader (1993) constata que, a principios de los 90, no existía todavía consenso sobre este tema no sólo entre los profesionales y los estudiantes sino, y esto es peor, entre los propios profesores de las FByD. Destacaba Schrader que si se rastrea la literatura sobre esta cuestión se encontrarán opiniones conflictivas, desde la indiferencia hasta la irritación o el miedo y que tanto para la educación universitaria como para la práctica profesional, la investigación seguía siendo vista con frecuencia como una palabra, la "R"[research].

Para Blake (1994) los docentes en ByD en USA mantuvieron siempre una actitud ambigua respecto al papel de la investigación en la profesión. Ni siquiera la ubicación de la enseñanza de la ByD, a partir de los años 40, en la universidad mejoró esta percepción. Para justificar esta aseveración cita las opiniones de Wasserman (1972) y Shaughnessy (1976). El primero consideraba que "la comunidad educativa de la ByD no hacía investigación seriamente" y caracterizaba a los docentes en ByD como antiintelectuales. La actitud y aptitudes de los profesores de ByD, continuaba Wasserman, era asimilada por los estudiantes de doctorado. A decir de Wasserman dichos estudiantes veían los programas que estaban cursando más como un trámite para alcanzar un nuevo título que como el inicio de una prometedora carrera dedicada a la investigación. Para Shaughnessy, los docentes en ByD no estaban particularmente interesados en realizar investigación, por lo que no era de extrañar que buena parte de la que habían hecho no fuera rigurosa. Houser & Schrader (1978) concluían que "los profesores de ByD (...) no sólo han hecho pocos esfuerzos en desarrollar una profesión científica sino que ellos mismos han sido incapaces de producir una literatura que pueda ser descrita como científica". Conant (1980) sugería que "la enseñanza en ByD en los últimos años había abdicado de su papel de liderazgo intelectual". Childers (1984) observaba que los educadores, con unos conocimientos sobre metodología científica muy limitados y con una escasa dedicación a la investigación, no transmitían los elementos afectivos y cognitivos requeridos para imbuir a los estudiantes del espíritu y método científico. Concluía seña-

lando que las FByD americanas se orientaban más a la formación de profesionales que de científicos.

Estas opiniones se vieron respaldadas con el estudio de Hayes (1983) sobre la productividad de los profesores universitarios. Los resultados evidenciaban que los profesores universitarios publicaban relativamente poco (7,85 artículos por persona durante 15 años). Garland & Rike (1987) encontraron que un 41,1% de una muestra de 182 profesores, no habían publicado ni un sólo trabajo de investigación durante un período de cinco años (1980-1984). En dicho período las publicaciones producidas por los profesores se distribuían como sigue: descriptiva (54,4%), investigación (26,2%), analítica (13,1%), opinión (3,7), noticias (2,7).

A mi modo de ver no era de extrañar esta situación si tenemos en cuenta que los criterios de evaluación de la actividad docente e investigadores de los profesores norteamericanos, a mediados de los 80, no privilegiaba la investigación. Christopher & Culepper (1987) listaban los criterios empleados hasta esas fechas:

*Docencia/práctica profesional 70%*

*Investigación/Creatividad 20%*

*Actividades de servicio 10%*

Por todo ello, es por lo que según Duran (1991), la tarea prioritaria para conseguir implantar la enseñanza de la investigación en los curriculum

*"...es persuadir a todos los profesores de las FByD (o al menos a la mayoría de los que votan) que los conocimientos relacionados con la investigación, la teoría y la resolución de problemas son importantes para que mejore la profesionalidad de los estudiantes y bibliotecarios y para que sean capaces de acometer cualquier tipo de problema que se les plantee en las bibliotecas en el presente o en el futuro"*

La actitud de los estudiantes de ByD tampoco ha sido muy positiva respecto al papel que juega la investigación para su futuro profesional. Su actitud ha sido una mezcla de indiferencia, desconocimiento y recelo. Los estudios de ByD han sido vistos por ellos como unos estudios más profesionales que científicos. El principal motivo que les llevaba a elegir esta carrera es que se trata de un ciclo corto que habilita para salir al mercado laboral en muy poco espacio de tiempo. Lo importante era procurarse un puesto de trabajo una vez concluido el proceso formativo. Incluso la Licenciatura era vista por los estudiantes como un ciclo terminal que le permitirá ejercer la profesión en los niveles directivos. Childers (1984) señalaba que la ByD no atraía a estudiantes interesados en la investigación básica sino que éstos "estaban interesados principalmente en las tecnologías de la profesión y sólo secundariamente en construir amplias comprensiones". Es por lo que el típico estudiante de ByD no estaban predispuesto más que a hacer los cursos de metodología de investigación imprescindibles y obligatorios (Hurt 1982).

En el fondo de este recelo hacia la investigación como parte importante del currículum lo que late es el predominio del paradigma profesionalista, vigente en nuestra disciplina desde la fundación de las primeras escuelas a finales del siglo XIX (Delgado López-Cózar 1994). Si la ByD no es más que una profesión, la educación se debe concentrar en preparar a los estudiantes en las técnicas que permitan ejercerla. Desde esta óptica la enseñanza debe tener un carácter eminentemente práctico. Los contenidos de los programas deben insistir fundamentalmente en los aspectos técnicos, que requieren la ejecución práctica tanto en laboratorios como en las propias bibliotecas. La catalogación, la clasificación, la bibliografía -las técnicas bibliotecarias por excelencia-, hoy llamados análisis documental, indización y fuentes de información, junto a los contenidos relativos a la formación y mantenimiento de la colección, a la amplia panoplia de servicios bibliotecarios (lectura, préstamo, extensión) y a los principios de administración y gestión se convierten en los elementos centrales de los planes de estudios. Sobre ellos se asienta la identidad profesional, conforman la piedra angular de diferenciación de la profesión bibliotecaria.

Este planteamiento no hace más que negar el carácter científico de la ByD. No estaría tan clara la suposición de Goldhor (1981) de que "la Bibliotecología es, al menos en parte, más que un arte, habilidad o campo de práctica en el que todo lo que sabemos o hacemos es por convenciones establecidas, generalizaciones de la experiencia, supuestos filosóficos o juicios administrativos".

Afortunadamente las cosas están cambiando. Aunque la investigación, como se ha visto en el capítulo anterior, siga debajo del paraguas del paradigma profesionalista, al igual que la educación, existen signos del reforzamiento del carácter científico de la disciplina, tanto en el plano académico como en el profesional.

A finales de los 80 en los EE.UU, y creo que es una tendencia que se ha intensificado no sólo en el área anglosajona sino en otros países como España, las actividades ligadas a la investigación son cada vez más valoradas. En los países donde la enseñanza de la ByD posee un carácter académico, la investigación y la publicación de sus resultados se han convertido en factores determinantes en la evaluación de los profesores. La efectividad de la docencia y el servicio a actividades en organizaciones profesionales de corte local, regional, nacional o internacional ya no son una garantía de promoción y reconocimiento para los profesores universitarios. Las tendencias en la evaluación se dirigen a ponderar la calidad de la actividad científica. Las publicaciones están determinando no sólo la idoneidad y promoción de los profesores universitarios (Blake & Tjoumas 1990), sino la de otros colectivos como los bibliotecarios de instituciones académicas (ACRL 1990). Investigar y publicar sus resultados es ahora una actividad central de los profesores universitarios de ByD.

Asimismo, las actividades de investigación y las publicaciones de los profesores empezaron a ser tenidas en cuenta a finales de los 80 como un factor significativo para valorar la calidad de las FByD norteamericanas (Biggs & Bookstein 1988) como veremos posteriormente.

Este refuerzo de los valores y normas que rigen la comunidad científica ha calado en las FByD. Ellas forman parte de la comunidad universitaria y difícilmente pueden sustraerse a los valores académicos dominantes. Las actividades investigadoras se están

privilegiando. En este ambiente, no es de extrañar que la formación en métodos de investigación en las escuelas acreditada por la ALA se haya convertido prácticamente en universal, como después se verá. Para los profesores de las FByD investigar empieza a ser una obligación, pues es la base para su reconocimiento personal, profesional y social. Pero, además, es el mejor medio para obtener reconocimiento científico para la ByD. No hay que olvidar que la academia universitaria no ha visto nuestros estudios como verdaderos programas universitarios de investigación (Delgado López-Cózar, 1994). Algunos autores se han alzado en contra de esta nueva orientación. Para O'Connor & Mulvaney (1996), puede causar irreparables daños a la BYD, por el alejamiento de la cultura profesional en la que la BYD encuentra su fundamento.

Schrader (1993) presenta los resultados de dos estudios en los que sugiere que también se estaban produciendo cambios en la percepción de los profesionales sobre la necesidad de más y mejor formación en métodos de investigación. El primero se basa en una encuesta dirigida a los bibliotecarios de la Universidad de Alberta en Canadá. La segunda era otra encuesta dirigida a una muestra de profesionales de la provincia de Edmonton en Canadá y a una muestra de estudiantes del *Master of Library and Information Studies* de la Universidad de Alberta. Ésta última constaba de dos submuestras: alumnos que cursaban el segundo año y alumnos ya graduados. En la primera encuesta se constataba que la mitad de los bibliotecarios universitarios encuestados habían realizado alguna investigación en los últimos 18 meses. Buena parte de esas investigaciones no se publicaban, lo que hace sospechar a Schrader (1993) que los índices basados en investigaciones publicadas no son representativos de la actividad investigadora real.

Los resultados de la segunda encuesta respaldaban los resultados de la primera, pues el 72% de los encuestados declaraban haber realizado alguna investigación en el último año. La mayoría de estos trabajos estaban directamente relacionales con problemas planteados en las bibliotecas donde trabajan los encuestados. Preguntados por la utilidad del curso de metodología de la investigación seguido en su periodo formativo, los profesionales respondían que les habían servido sobre todo para hacer una correcta lectura de la literatura profesional. La práctica totalidad estaban de acuerdo con la necesidad de un curso de metodología de la investigación en los planes de estudios. Descubrían con el paso del tiempo la creciente importancia de la investigación para su trabajo diario. Los estudiantes, tanto los graduados como los que todavía estaban cursando estudios, repetían las mismas impresiones. La mayoría apoyaban la obligatoriedad de un curso de metodología, aunque los estudiantes en ejercicio tenían una actitud menos positiva hacia ellos que los que ya se habían graduado. La mayoría pensaban que la investigación debería ser un componente importante de su carrera y que la formación en métodos de investigación les podría ayudar tanto hacer una mejor lectura de la literatura profesional, a pensar más críticamente y objetivamente como a desarrollar sus futuras tareas de planificación y organización.

Para Schrader (1993) estos resultados demostraban que el estereotipo del profesional y estudiante anti-investigación debía ser abandonado. Concluía Schrader manifestando su convicción de que la profesión misma se volcará más y más hacia la investigación en los próximos años.

A parecidas conclusiones llegaba Bernhard (1995) en una encuesta realizada entre los profesionales de la ByD en Québec (Canadá). De los resultados alcanzados destacan los siguientes:

- *El 83% estaba de acuerdo en que la investigación en ByD es útil para su trabajo.*
- *Respecto a la formación recibida en métodos de investigación el 79,8% pensaba que era adecuada para conocer la literatura de investigación, el 65% que era adecuada para comprender los documentos de investigación. En cambio, el 56,1% consideraba que era adecuada para utilizar y adaptar los resultados de investigación a su entorno y sólo el 51,5% que dicha formación les permitiera hacer por ellos mismos una investigación.*
- *El 38,6% han sido activos en la dirección, defensa y participación en proyectos de investigación.*

En España se produce una situación harto paradójica. A pesar de la tardía institucionalización de la enseñanza en ByD tanto a nivel de diplomatura (1983), licenciatura (1994) como de doctorado (1991), de la parca infraestructura bibliotecaria e informativa del país, de la escasa vertebración de la profesión y, como consecuencia de todo ello, de la debilidad de la actividad investigadora, no han existido dudas respecto a la necesidad de incluir una materia en el ciclo superior que asumiera los contenidos relativos a métodos de investigación. Sea por la razón que sea, la metodología científica se ha considerado como una materia troncal, lo que equivale a decir de obligatoria inclusión en todos los planes de estudio que conduzcan a la obtención del título de Licenciado en Documentación.

Creo que se han aportado razones poderosas para justificar la enseñanza de esta materia tanto desde una óptica interna como desde una óptica general. Quisiera insistir, antes de terminar este epígrafe, en esta última. Dentro de la sociedad, la Universidad es la institución social a la que se ha atribuido en el mundo occidental desde hace más de 700 años la formación en las distintas ramas de la ciencia. En ella los estudiantes aprenden los fundamentos epistemológicos de cada disciplina. Entiendo que la formación disciplinar quedaría coja si se la privase de la enseñanza de los que son las herramientas cognitivas con las que construye cada ciencia su cuerpo de conocimientos. Por ello las asignaturas de metodología de la investigación son absolutamente necesarias en todas las carreras.

Más concretamente, en España, la Ley de Reforma Universitaria, la carta magna de la universidad, asigna a esta institución las siguientes funciones (art. 1º, L.R.U., 1983):

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.

- c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas”.

Resumiendo:

- Formar buenos profesionales. Preparar a los estudiantes para el desempeño de una profesión.
- Desarrollar investigación: crear nuevo conocimiento del que pueda beneficiarse la sociedad.

## 2. UN POCO DE HISTORIA

La verdad es que resulta fácil hablar del pasado de una enseñanza cuya instauración permanece todavía fresca.

Dice Vakkari (1989) que un indicador del interés que despierta el tema de la formación en investigación es la pobre producción de artículos sobre esta cuestión en la literatura profesional. Una consulta realizada por dicho autor del *Annual Bibliography* de 1987 publicado en *Education for Information* arroja un resultado de 11 trabajos sobre este tema de un total de 575 referencias sobre educación, esto es, el 2%. Una búsqueda en LISA, empleando la estrategia de búsqueda (*Professional education OR Curricula OR Library schools*) AND (*Research OR Research methods*) arroja similares resultados. 18 registros es un magro resultado: Grotzinger 1976, Brittain 1977, Hurt 1982, Zandona-de 1983, Kremer 1983, Osborne 1985, Schwartz 1985, Powell & Johnson 1987, Roberts 1987, Schrader 1993, Douglas 1993, Van der Poel 1983, Mohammed & Igwe 1995, Hernon & Schwartz 1995, Powell 1995, Rojas 1996, O'Connor & Mulvaney 1996).

Durante la primera mitad de este siglo existió en EE.UU. un amplio consenso acerca de las materias troncales que debían formar parte de los programas de educación profesional en ByD (Marco 1994). A saber: catalogación, clasificación, bibliografía, los servicios de referencia, administración bibliotecaria e historia del libro. Los debates en esta etapa acerca de la enseñanza profesional se centraron más en dilucidar el carácter científico-académico o técnico-funcional de la BYD (Delgado López-Cózar 1994).

Los antecedentes más remotos respecto a la necesidad de la enseñanza de la investigación hay que situarlos en los años 30 de nuestro siglo, que es el momento en que, por primera vez, un colectivo de miembros de nuestra profesión empieza a reconocer completamente el valor de realizar cuidadosos y rigurosos estudios sobre los diversos fenómenos bibliotecarios. La *Graduate Library School* de la University of Chicago abanderó la necesidad de desarrollar programas de formación en investigación. Sus esfuerzos se concretaron en el tercer ciclo y no se extendieron a la formación básica profesional. En este centro se abrió el primer programa de doctorado en 1928 (Powell 1995).

Powell & Johnson (1987) en una magnífica revisión sobre los antecedentes históricos de la enseñanza de la investigación en ByD, localizan en los momentos inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial los primeros llamamientos generalizados a la necesidad de instrucción en técnicas de investigación. Y efectivamente, hay que esperar

a 1953 para encontrar la primera referencia a la enseñanza en metodología científica como elemento central del curriculum (Marco 1994).

Las mutaciones sufridas en los años sesenta en el dominio de la información como consecuencia del impacto de las nuevas tecnologías de la información llevarán aparejada la creación de la mayor parte de las escuelas existentes hoy, el incremento del número de alumnos y la profundización y diversificación de los currícula (Delgado López-Cózar 1994). En EE.UU. el concepto de materias troncales fue demolido en la práctica y, a pesar de la posición favorable de los profesores a la existencia de dicho núcleo, se produjo una enorme diversificación en las asignaturas ofertadas en las escuelas americanas. Situación que, a decir de Marco (1994), ha persistido hasta hoy. Su análisis de los cursos obligatorios en las escuelas norteamericanas acreditadas por la ALA (American Library Association) a comienzos de los 90, demuestra que sólo dos materias (catalogación y referencia) son requeridas en más de la mitad de las escuelas. No existe un trío de cursos que sea exigido por más de 32 centros (Marco 1994).

Y todo ello, a pesar de que la (ALA), a través de su Comité de Acreditación, fijaba una serie de principios básicos a cubrir por todo programa *Master en Library and Information Science*. Según datos de 1985, de entre los 80 programas que ofrecían una formación de bibliotecario profesional sancionada por un diploma MLS, 63 estaban homologados por la ALA. En 1998 esa cifra había descendido a 50 (ALA 1998).

Conviene resaltar que los requisitos de la ALA se relacionan fundamentalmente con aspectos como la infraestructura que debe reunir la escuela que aspire a ser reconocida (fondos en biblioteca, ratios profesor/alumno, aulas, ordenadores). Respecto a los contenidos las directrices son muy vagas. Se habla de materias y no de asignaturas. Dichos requisitos se reúnen en los *Minimum Standards for Library Schools* elaborados por primera vez en 1925 y, modificados sucesivamente en 1933, 1951, 1960, 1972 y 1985. Dichos principios, en los que respecta a los contenidos, trasladados a los programas de las distintas escuelas, se concretan de forma muy diferente. Por ello no es de extrañar la diversidad a la que se refería Marco (1994). En lo que respecta a nuestra materia, hay que señalar que en los requisitos elaborados en 1972 ésta figuraba entre las fundamentales. Era una de las cuatro grandes áreas de conocimiento que debían ser enseñanzas. Los términos en que quedaba redactada dicha materia eran los siguientes:

*"3. Investigación, como medio de estudio de todo lo relativo a la Biblioteconomía y Ciencia de la Información.*

*Identificación de problemas; técnicas de investigación; diseño, recopilación y tratamiento de datos. Comunicación de los resultados de la investigación".*

Por consiguiente, puede decirse que en los EE.UU., a la altura de los 70, la formación en métodos de investigación era considerada por las instituciones más representativas de la profesión bibliotecaria como una materia importante para la formación de los futuros profesionales.

Esta posición oficial contrastaba fuertemente con la realidad de los planes de estudios. Schur (1972) en un análisis de las materias que se consideraban importantes en los

programas de Ciencias de la Información en 45 escuelas norteamericanas, sólo encontró el tema métodos de investigación en 5 (11%). El mismo análisis aplicado a los programas de Ciencias de la Información de una escuela de los Países Bajos, Suecia, Gran Bretaña, Yugoslavia y dos de Francia y Alemania, daba un resultado todavía más penoso, puesto que ningún centro lo incluía. Los datos ofrecidos por Petrof (1967) eran algo mejores. En una encuesta efectuada a las FByD norteamericanas Petrof encontraba que mientras un 87% de los encuestados ofrecieron un curso de investigación solamente un 57% favorecía hacerlos o estaba de acuerdo con la importancia de realizarlos.

A partir de la década de los setenta, las organizaciones internacionales ligadas al campo de las bibliotecas, archivos y documentación intentaron clarificar el contexto educativo a escala mundial. Para ello publicaron un elevado número de directrices a fin de fijar los requisitos mínimos y los contenidos troncales de los planes de estudio. Tanto la UNESCO como la IFLA (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios), la FID (Federación Internacional de Documentación), el CIA (Consejo Internacional de Archivos), de forma separada o conjuntamente, han dictado recomendaciones acerca de los contenidos de aprendizaje idóneos para la formación de profesionales.

La IFLA desarrolló una intensa labor en el campo de la formación desde su división de *Educación e Investigación*. Creada en 1977 por reagrupamiento de las antiguas secciones de Escuelas de Biblioteconomía, Teoría e Investigación biblioteconómicas y la mesa redonda de editores de revistas de biblioteconomía, acometió el proyecto de armonizar la enseñanza en el mundo. En 1976, formuló unas normas mundiales para la formación bibliotecaria: *Normas para las Escuelas de Biblioteconomía* que marcan criterios sobre la situación académica, fines, objetivos, denominación, rango, organización, sostenimiento, instalaciones, personal docente y no docente, plan de estudios, admisión de alumnos, títulos de los centros educativos. Entre las 12 materias que la IFLA definió como centrales figura la denominada: *Principios y técnicas de investigación bibliotecaria*.

La UNESCO, desde antiguo, se ocupó de la problemática relacionada con la formación. La aprobación del Programa General de Información marcó un hito. Uno de sus cuatro objetivos consistía en armonizar y coordinar los programas de formación y las actividades que se relacionan con ellos (Delgado López-Cózar 1994). Bajo la égida de este programa se han confeccionado un conjunto de documentos de sumo interés.

Neelameghan (1978), a instancias de la Unesco y dentro del programa Unisist del PGI, elaboró unas directrices sobre la formulación de una política de enseñanza para nuestros profesionales, en las que se indican, como básicos, seis módulos o sectores de estudio de la Ciencia de Información. Entre ellos no figura formalmente el de métodos de investigación. Sin embargo, Neelameghan (1978) dedica todo un apartado a la necesidad de promover investigaciones en general, y especialmente, dentro de las FByD. Señala que en el plan de estudios de los niveles superiores se debe contribuir a que "los profesores presenten problemas simples de investigación como deberes de clase o tesis, para que los estudiantes empiecen a actuar como investigadores" y a que "ayuden, orienten y fomenten pequeñas actividades de investigación entre los estudiantes y, más concretamente, les asocian a las investigaciones que realicen ellos mismos".

En ese mismo año Saunders (1978), como apéndice del documento anterior y a instancias de la UNESCO, publica *Directrices para el desarrollo de programas de estudios de Ciencias de la Información* en las que, aunque tampoco figuraba nominalmente la materia métodos de investigación, ésta se incluía dentro del sector *Estudio especial o disertación*, como sigue:

*"Métodos de investigación. Este sector se ha concebido como un breve curso destinado a describir los métodos apropiados para diferentes tipos de investigación sobre bibliotecas y servicios de información (históricos, deductivos, inductivos, etc.) y también para abarcar los elementos del diseño de la investigación en la medida requerida por el estudio especial o disertación" p. 37.*

En resumidas cuentas, a finales de los 70, todas las organizaciones internacionales importantes en el mundo de la ByD, habían señalado, de forma más o menos explícita, la necesidad de un conocimiento del método científico aplicado a la ByD. Opinión que era respaldada por los líderes del campo, como demostraba una encuesta efectuada por Vance el al. El 82% de los encuestados pensaban que debería haber un interés, participación y relación más activa de los profesores y alumnos de las FByD en la investigación y evaluación de proyectos.

Pero, de nuevo, la realidad se encargaba de demostrar que dicha necesidad no había calado profundamente en las FByD. Houser & Schrader (1978) encontraron que sólo una de cinco escuelas norteamericanas exigían cursar una asignatura de metodología científica. Un poco más optimistas eran los datos de Grotzinger (1976). En una encuesta dirigida a las escuelas acreditadas por la ALA en 1974 elevaba la cifra de las que exigían un curso obligatorio de métodos de investigación al 39,7%. El 47,4% ofrecían un curso optativo. Sólo el 13% no incluían un curso de estas características. Sólo 4 de los 62 programas acreditados por la ALA no incluían en su programa un curso de metodología.

Sin embargo, resulta paradójico como en países con nula tradición en la enseñanza de la ByD, como era el caso de Brasil, la institucionalización de la enseñanza profesional en los niveles superiores, producida a finales de los 70, vino acompañada por la introducción de cursos obligatorios de MI (Zandonade 1983).

Ya en los 80, Large, encargado por la IFLA y UNESCO de confeccionar un programa modular de estudios de información, propone un detallado plan de estudios de enseñanza superior con "la finalidad de preparar a profesionales capacitados para administrar, establecer, hacer funcionar y evaluar sistemas y servicios e información". Tal vez este sea el documento del PGI más interesante desde el punto de vista de la formación, ya que se trata de un auténtico plan de estudios. Vertebrado modularmente, establece dos categorías de cursos: los módulos de base y los módulos opcionales. Entre los módulos básicos se encuentra uno dedicado íntegramente a métodos de investigación.

De la lectura del contenido del curso propuesto por Large es reseñable la importancia atribuida al método de encuesta, muy privilegiado respecto al resto, y la estrecha vinculación del curso con el de métodos cuantitativos. Coinciden estos rasgos con lo que

han sido las señas de identidad de la investigación producida en ByD (Delgado López-Cózar 2001), y es una de las razones que explican la popularidad de esta técnica entre los investigadores de ByD (Delgado López-Cózar 2000b).

El Institute Information Scientists (IIS), creado en 1958, es una organización asentada en Gran Bretaña que ha ejercido una cierta influencia en la construcción de los programas formativos. Dirige más bien sus recomendaciones a la estructura y contenido de los cursos, vigilando que en los mismos se dé un tratamiento satisfactorio a las ciencias de la información. Al igual que la ALA los programas que aspiren a ser respaldados por el IIS, deben contener unos requisitos mínimos. Sus *criteria*, aprobados en 1988, establecían cuatro grandes materias. Dentro de una de ellas (*Ancillary skills*) se encontraba una mención a los *Procedimientos de investigación* como materia que debía ser incluida en el plan de estudios.

Como se puede ver, la necesidad de la enseñanza en investigación se había reforzado en los años 80. Stephenson (1990), en un estudio realizado en 1987 entre las escuelas norteamericanas, encontró que un curso de métodos de investigación era obligatorio para el 69% de los centros y optativo para un 31%. Sólo tres centros no ofrecían ningún curso de esta naturaleza. La progresión respecto al panorama ofrecido por Grotzinger (1976) una década antes era evidente. Tague (1987) llegaba a parecidas conclusiones.

Estos datos son contradictorios con los ofrecidos por Marco (1994). Este autor analiza los programas de 47 escuelas acreditadas por la ALA y detecta como troncal (*core*) el curso de metodología sólo en 15 (32%). Dice literalmente que otras "materias que presentan una tendencia decreciente son selección de libros y métodos de investigación".

La ALA, en la revisión que efectuó de sus normas en 1992, ha puesto un mayor énfasis y ha detallado más expresamente el destacado papel que debe jugar la investigación en la enseñanza en ByD. El nuevo tono se encuentra en todo el documento redactado por el ALA Committee on Accreditation (ALA 1999) En la Norma 1 (Mission, Goals and Objectives), se especifica que las metas y objetivos de un programa acreditado señalarán explícitamente "la importancia de la investigación para el avance del conocimiento base del campo" p. 9.

La Norma III sobre los docentes, se ha revisado para señalar más nítidamente la obligación que tienen los profesores de investigar. Ahora un elemento distintivo de calidad para un profesor es su curriculum investigador, sobre todo, para los profesores a tiempo completo (p. 13). En 1972 los criterios relativos a la investigación y publicación se aplicaban a la facultad en su conjunto. Se considera ahora prioritario para la certificación de las Facultades el que evidencien la "alta prioridad concedida a la enseñanza, la investigación y el servicio" (p. 18). La investigación era omitida en las anteriores normas.

En la Norma V, que trata de los recursos financieros y administrativos, se señala explícitamente que las Facultades deberán proporcionar recursos suficientes para desarrollar investigación (p. 18).

En la Norma VI sobre recursos físicos, se puede encontrar más evidencias sobre el mayor papel asignado a la investigación ya que se establece que las Facultades deberán demostrar cuales son los medios de que disponen para potenciar la investigación (p. 13).

El IIS, mantiene la estructura de los estudios de Información en tres grandes ramas (*Information Science, Information Management e Information Technology*) con el agregado de una cuarta, denominada *Ancillary Skills*. En agosto 1995 sigue ubicando los contenidos relacionados MI en la cuarta área (*Ancillary Skills*)

*"The following are examples of important ancillary skills, but this section is not intended to be a comprehensive list.*

#### *1. Research procedures*

*Research proposals. Investigation, data collection and sampling. Statistical significance analysis. Evaluation of results. Report writing."*

Pero ha añadido una nueva referencia a la investigación dentro del módulo *Theory of information science* (Theoretical studies of information: its nature, definition, content and significance. Development of theoretical models of information systems and processes. *Research into information science*), perteneciente al área Information Science.

Todas estas declaraciones claramente ratifican la importancia que ha adquirido la investigación en la enseñanza en FByD. Este destacado papel asignado a la investigación pone de manifiesto como los programas educativos en ByD son vistos ahora más como programas académico-científicos que como programas de orientación profesional.

Las informaciones más recientes de las que dispongo corroborarían esta tendencia. En un trabajo realizado en 1998 para conocer la oferta docente en metodología de la investigación en EE.UU., Gran Bretaña y Canadá, que está pendiente de publicación, se pueden adelantar los siguientes resultados:

En la práctica totalidad de las escuelas de EE.UU. se oferta al menos un curso de MI (92,2%). Situación idéntica a la encontrada hace doce años por Stephenson (1993). En el 73,6% de los masters el curso de métodos de investigación es obligatorio, con lo cual habría mejorado levemente la situación respecto a 1987, pero todavía no podría afirmarse que la enseñanza de métodos de investigación sea admitida como imprescindible en los diplomas expedidos en EE.UU.

En Gran Bretaña, de los 13 masters especializados en ByD de los que se posee información, en 12 se ha detectado la presencia de cursos de metodología científica (92,3%). Sin embargo, no existe tanto acuerdo respecto a si deben ser obligatorios u optativos, ya que de los 9 masters de los que se dispone información al respecto, en 6 son obligatorios (66,7%) y en 3 electivos (33,3%). Por tanto el grado de obligatoriedad, como puede apreciarse, es ligeramente inferior al de los EE.UU.

Muy distinta es la situación en Canadá, donde en las 6 Facultades de ByD se imparten cursos de métodos de investigación con carácter obligatorio.

En España los antecedentes más antiguos en cuanto a la enseñanza de métodos de investigación en el marco de la ByD se remontan a la Escuela de Documentalistas que, dependiente del Ministerio de Cultura, organizaba unos cursos dirigidos a licenciados, fundamentalmente provenientes de las Facultades de Letras. En el segundo curso de esta escuela se impartía a finales de los 70 una asignatura denominada *Metodología de la Investigación* (Abadal 1994). Poco más tarde, la Facultad de Ciencias de la Información

de la Universidad Complutense de Madrid inició, en 1979, unos cursos generales de documentación que derivaron en 1982 en una escuela de posgrado. La Escuela de Postgrado se configuraba con el objeto de promover la enseñanza de las técnicas documentarias a los licenciados y de promover su investigación en las líneas básicas y aplicadas. En su plan formativo incluía una asignatura de *Técnicas de investigación científica*. La orientación de este centro era claramente innovadora.

Tras la implantación de la enseñanza de la ByD en las universidades, algunas diplomaturas, aun siendo estudios de primer ciclo, ofrecieron asignaturas de metodología científica. Fue el caso de Granada (*Métodos y técnicas de investigación científica* de carácter optativo), Barcelona (*Metodología del treball científic*), Murcia (*Técnicas de investigación científica* de carácter optativo), Salamanca (*Técnicas del trabajo científic* de carácter optativo). Asignaturas que, en muchos casos se han mantenido tras la reforma de planes de estudios. Por otra parte, y como ya quedó comentado anteriormente, en nuestro país nunca se dudó de la necesidad de considerar la metodología científica como materia troncal en los estudios de Licenciatura.

## LISTA DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABADAL, E. 1994. *La Documentación en España*. Madrid: CINDOC, FESABID.
- ALA 1999. *Standards for accreditation of Master's programs in Library and Information Studies*. Accesible en <http://www.ala.org/alaorg/oa/standard.html> (consulta: 1999-01-12).
- ALA. 1998. Accredited LIS Master's Programs. Accesible en <http://www.ala.org/education/index.html>. [consulta 1998-03-14]
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. 1990. *Model Statement of Criteria and Procedures for Appointment, Promotion in Academic Rank, and Tenure for College and University Librarians*. Accesible en <http://www.ala.org/acrl/guides/criteria.html> [consulta 2001-01-31]
- BIGGS, M. 1991. The role of research in the development of a profession or a discipline. En McCLURE, CR. HERNON, P. *Library and information science research: perspectives and strategies for improvement*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- BIGGS, M., BOOKSTEIN, A. 1988. What Constitutes a high quality M.L.S. program. *Journal of Education for Library and Information Science*, vol. 29, p. 28-46.
- BLAKE, VLP. 1994. Since Shaughnessy: research methods in library and information science dissertations, 1975-1989. *Collection Management*, vol. 19, n° 1-2, p. 1-42.
- BLAKE, VLP., TJOUMAS, R. 1990. Research as a factor in Faculty Evaluation: The Rules Are a changin. *Journal of Education for Library and Information Science*, vol. 31, n° 1, p. 3-24.
- BRITAIN, JM. 1977. Teaching quantitative methods in library schools. *Journal of Librarianship*, vol. 9, n° 2, p. 108-119.
- BUSHA, C. & HARTE, SP. 1990. *Métodos de investigación en Bibliotecología. Técnicas e interpretación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CHILDERS, T. 1984. Will the cycle be unbroken? research and Schools of Library and Information Studies. *Library Trends*, vol. 32, n° 4, p. 521-535.

- CHRISTOPHER, R. & CULEPPER, J. 1987. Library faculty evaluation: criteria and scoring instrument. Murray, KY. Murray State University. Citado en: LICEA DE ARENAS, J. & VALLÉS J. 1997. Perfil de los investigadores en bibliotecología y ciencia de la información acreditados en México. *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 20, n° 2, p. 139-149.
- CONAN, RW. 1980. The Conan Report: A Study of the Education of Librarians. Cambridge, MA: MIT Press. Citado en: BLAKE, VLP. 1994. Since Shaughnessy: research methods in library and information science dissertations, 1975-1989. *Collection Management*, vol. 19, n° 1-2, p. 1-42.
- DANIEL, EH. 1991. Library/Information Science Education: the research ethos. En McCLURE, CR. HERNON, P. *Library and information science research: perspectives and strategies for improvement*. Norwood, New Jersey: Ablex, p. 128-146
- DELGADO LÓPEZ-CÓZAR, E. 1994. La enseñanza de la Biblioteconomía y Documentación: una perspectiva global. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n° 35, p. 27-54.
- DELGADO LÓPEZ-CÓZAR, E. 2000a. Diagnóstico de la investigación en Biblioteconomía y Documentación en España (1976-1996): estado embrionario. *Revista de Investigación Iberoamericana en Ciencias de la Información y Documentación*, vol. 1, p. 79-93
- DELGADO LÓPEZ-CÓZAR, E. 2000b. Los métodos de investigación empleados en la literatura científica producida en Biblioteconomía y Documentación. En: LÓPEZ YEPES, J. (ed.). *Teoría, historia y metodología de las ciencias de la documentación (1975-2000)*. I Congreso Universitario de Ciencias de la Documentación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, p. 625-641.
- DELGADO LÓPEZ-CÓZAR, E. 2001. *La investigación en Biblioteconomía y Documentación*. Gijón: Ediciones Trea
- DOUGLAS, D. 1993. Research in Caribbean library and information education and training. *International Information Communication and Education*, vol. 12, n° 1, p.17-24.
- DURAN, C. 1991. The role of LIS education. En McCLURE, CR. & HERNON, P. *Library and information science research: perspectives and strategies for improvement*. Norwood, New Jersey: Ablex, p. 147-159
- GARLAND, K.; RIKE, G.E. 1987. Scholarly productivity of faculty at ALA accredited programs of Library and Information Science. *Journal of Education for Library and Information Science*, vol. 28, n° 2, p. 87-98.
- GOLDHOR, H. 1981. *Introducción a la investigación científica en Bibliotecología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GROTZINGER, L. 1976. Characteristics of research courses in master's level curricula. *Journal of Education for Librarianship*, vol. 17, n° 2, p. 85-97.
- GROVER, RJ. 1985. Library and Informtion professional Education for the Learning Society: A model curriculum. *Journal of Education for Librarianship*, vol. 26, p. 36-45.
- HAYES, RM. 1983. Citation statistics as a measure of faculty research productivity. *Journal of Education for Librarianship*, vol. 23, n° 3, p.151-172

- HERNON, P. & SCHWARTZ, C. 1995. Regaining 'the foundation of understanding': the role of LIS education. *Library and Information Science Research*, vol. 17, n° 1, p. 1-3.
- HOADLEY, IB. 1991. The role of practicing in LIS professionals. En McCLURE, CR. & HERNON, P. *Library and information science research: perspectives and strategies for improvement*. Norwood, New Jersey: Ablex, p. 179-188.
- HOUSER, LJ. & SCHRADER, AM. 1978. *The search for a scientific profession: Library Science Education in the United States and Canada*. Metuchen, NJ: Scarecrow
- HURT, CD. 1982. Research, Melvil Dewey and us. *Bulletin ABQ/QLA Bulletin*, vol. 23, n° 3, p. 10-13.
- KREMER, JN. 1983. Considerações sobre o ensino de metodos de pesquisa. *Revista de Biblioteconomia de Brasilia*, vol. 11, n° 2:
- MARCO, G.A. 1994. The demise of the american core curriculum. *Libri*, vol. 44, n° 3, p. 175-189.
- MOHAMMED, Z. & IGWE, V. 1995. Teaching research methodology in Nigerian Library and Information Science schools: the case of the Department of Library and Information Science, Ahmadu Bello University, Zaria. En *Proceedings of the 7th National Conference of the Nigerian Association of Library and Information Educators (29 Jun-1 Jul 1994)*. Kano: Department of Library Science, Bayero University, p.59-66.
- NEELAMEGHAN, A. 1988. *Guidelines for formulating policy on education , training and development of library and information personnel*. Paris: Unesco. (PGI-78/WS/29).
- O'CONNOR, D. & MULVANEY, JP. 1996. LIS faculty research and expectations of the academic culture versus the needs of the practitioner. *Journal of Education for Library and Information Science*, vol. 37, n° 4, p. 306-316.
- OSBORNE, L.N. 1985. Research work. *Journal of Education for Library and Information Science*, vol. 85, p. 316-318
- PETROF, BG. 1967. The status of research courses. *Journal of Education for Librarianship*, vol. 8, p. 28-32.
- POWELL, RR. 1988. Sources of professional knowledge for academic librarians. *College & Research Libraries*, vol. 49, p. 332-340.
- POWELL, RR. 1995. Research competence for PhD students in library and information science. *Journal of Education for Library and Information Science*, vol. 36, n° 4, p. 319-329.
- POWELL, RR. & JOHNSON, NB. 1987. Education for research librarianship: a preliminary assessment of the Michigan program. *Journal of Education for Library and Information Science*, vol. 27, n° 3, p. 169-184.
- ROBERTS, SA. 1987. Education and training in the information fields-the curriculum and research. *Education for Information*, vol. 5, n° 2-3, p. 157-168.
- ROJAS, MAR. 1996. Metodologia de la investigacion en bibliotecologia. *Investigacion Bibliotecologica: Archivonomia, Bibliotecologia, e Informacion*, vol. 10, n° 21, p. 27-29.

- SAUNDERS, WL. 1978. *Guidelines for curriculum development in information studies*. París: Unesco. (PGI-78/WS/27).
- SCHRADER, AM. 1993. The 'R' word: the role of research in graduate education for library and information studies. *Canadian Journal of Information and Library Science*, vol. 18, nº 1, p. 44-63.
- SCHUR, H. 1972. *Education and training of information specialists for the 1970's*. París: OCDE.
- SCHWARZ, S. 1985. Education for research in library and information science: a basis for policy analysis in the Nordic countries. *Education for Information*, vol. 3, nº 2, p. 83-102.
- SHAUGHNESSY, TW. 1976. Library research in the 70's: problems and prospects. *California Librarian*, vol. 37, nº 3.
- SMITH, NM., MARCHANT, MP., NIELSEN, LF. 1984. Education for Public and Academic Libraries: a view from the top. *Journal of Education for Librarianship*, vol. 24, p. 233-245.
- STEPHENSON, MS. 1990. Teaching research methods in library and information studies programs. *Journal of Education for Library and Information Science*, vol. 31, nº 1, p. 49-62.
- TAGUE, J. 1987. The role of research in information and library education. En GARDNER, RK. *Education of Library and Information Professionals: present and future prospects*. Littleton, CO: Libraries Unlimited, p. 121-134
- VAKKARI, P. 1989. The role of research in library and information education. *International Journal of Information and Library Research*, vol. 1, nº 3, p. 185-95.
- VAN DER POEL, CJ. 1983. Algumas reflexões sobre metodologia da pesquisa no curso de mestrado em biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, vol. 11, nº 2, p. 231-238.
- VAN HOUSE, NA. 1991. Assessing the quantity, quality and impact of LIS research. En McCLURE, CR. & HERNON, P. *Library and information science research: perspectives and strategies for improvement*. Norwood, New Jersey: Ablex, p. 85-100.
- VANCE, KE. et al. 1977. Future of Library Education: 1975 Delphi study. *Journal of Education for Librarianship*, vol. 18, p. 3-17.
- WASSERMAN, P. 1972. *The New Librarianship: A Challenge for Change*. New York: Bowker. Citado en: BLAKE, VLP. 1994. Since Shaughnessy: research methods in library and information science dissertations, 1975-1989. *Collection Management*, 19, nº 1-2, 1-42.
- WILLIAMSON, CC. 1931. The place of research in library service. *Library Quarterly*, vol. 1, p. 1-17.
- ZANDONADE, T. 1983. Experiencia e perspectiva da pesquisa em biblioteconomia como disciplina academica. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, vol. 11, nº 2, p. 239-245.