

El arte de preguntar bien es una competencia profesional

Fabrizio Gaviña

Licenciado en Bibliotecología y Documentación - Argentina

<https://orcid.org/0009-0007-1776-791X>

Correo electrónico: gavinafabrizio@gmail.com

Resumen

La formulación de preguntas, práctica central de la mediación bibliotecaria, cambia de lugar en entornos de generación automática de texto. Antes ocurría en la interacción; ahora debe anticiparse en la instrucción inicial. Las herramientas de diseño de instrucciones mejoran la formulación, pero no garantizan que el problema esté bien construido. Una respuesta coherente puede sostenerse sobre una pregunta mal planteada sin que nada en su superficie lo evidencie. Este ensayo propone el concepto de umbral de formulación para nombrar ese momento previo en el que el problema todavía no está constituido y sostiene que la mediación bibliotecaria tiene allí una función insuficientemente desarrollada. El problema no es solo técnico, sino de momento y de intervención profesional.

Palabras clave

Mediación bibliotecaria; formulación de problemas; inteligencia artificial generativa; alfabetización informacional; referencia; diseño de instrucciones

Abstract

Question formulation, a core practice in library mediation, shifts position in environments of automated text generation. It used to take place through interaction; it now must be anticipated in the initial instruction. Prompt design tools improve formulation but do not guarantee that the underlying problem is well constructed. A coherent response can rest on a poorly framed question without revealing it on the surface. This essay introduces the concept of the formulation threshold to name that prior moment in which the problem has not yet been constituted, and argues that library mediation has an underdeveloped

role at that stage. The issue is not only technical, but also one of timing and professional intervention.

Keywords

library mediation; problem formulation; generative artificial intelligence; information literacy; reference services; prompt design

Cuando lo que falla no aparece en la respuesta

Verificar si una respuesta es correcta no equivale a verificar si la pregunta que la originó tenía sentido. La discusión sobre inteligencia artificial en bibliotecas se organizó con rapidez alrededor de la evaluación de resultados, la detección de errores y la coherencia de los textos producidos. Ese orden no es neutro. Define qué entra en discusión y qué deja de discutirse. La pregunta queda desplazada justo cuando empieza a exigir más trabajo.

En los sistemas de generación automática de texto, la instrucción inicial condiciona lo que el sistema produce, pero además lo hace en un momento en el que el problema todavía no terminó de tomar forma. La secuencia se invierte sin que eso se vuelva evidente. Primero se fija una formulación que debería ser el resultado de un proceso y después se desarrolla a partir de ahí, como si ese proceso ya hubiera ocurrido.

El trabajo de referencia nunca partió de consultas estables. Lo que el usuario dice al comienzo no se tomaba como un dato confiable sino como algo que había que trabajar. Monfasani y Curzel lo plantearon con claridad al entender la pregunta como un resultado provisional, y Kuhlthau mostró desde la experiencia del usuario que la ambigüedad no interrumpe la búsqueda sino que la hace posible. La claridad aparece después de explorar, no antes.

Cuando ese recorrido se condensa en una instrucción inicial, esas instancias no desaparecen del todo pero dejan de tener un lugar reconocible. Quedan absorbidas en una formulación que parece estable. Los sistemas generativos operan sobre esa apariencia. No corrigen el desajuste porque no tienen forma de registrarlo. Trabajan con lo que reciben.

Esto no vuelve irrelevantes los enfoques de alfabetización informacional, pero sí marca un límite que no siempre se explicita. La mayoría parte de problemas ya formulados. Acá el problema todavía no alcanzó ese estado. No es que falte información, falta construcción.

La mediación no desaparece, pero deja de ser visible en el mismo punto. Parte de lo que antes ocurría en la interacción queda desplazado hacia el inicio, en una zona menos evidente y más difícil de intervenir, donde todavía no hay nada que corregir porque tampoco hay algo que pueda considerarse del todo formulado.

Lo que la formalización presupone

Acotar contextos, delimitar demandas y establecer criterios de relevancia forman parte del trabajo cotidiano en referencia. En los entornos actuales esas operaciones se reorganizan como diseño de instrucciones y se vuelven enseñables, replicables, incluso evaluables. Hay continuidad con la tradición profesional, pero también un desplazamiento en la forma en que se entiende el problema.

Los esquemas que organizan estas prácticas funcionan con eficacia. Definen roles, establecen contextos, delimitan tareas y fijan condiciones de salida. Una instrucción construida de ese modo puede producir respuestas que encajan con lo esperado. Ese encaje no dice demasiado sobre el problema que le dio origen, porque el propio esquema supone que ese problema ya está identificado.

Kuhlthau ubica ese momento más adelante, como resultado de un proceso atravesado por incertidumbre. Los modelos de diseño lo toman como punto de partida. Entre una cosa y la otra hay un desfasaje que en la práctica pasa desapercibido porque el sistema responde igual.

Cuando el usuario no puede todavía precisar qué necesita, el esquema ordena la consulta pero no la construye. La fija antes de tiempo y la presenta como suficiente. Ahí empieza a hacerse visible el umbral de formulación, no como una etapa clara sino como una zona inestable en la que el problema todavía no

se sostiene por sí mismo y, sin embargo, ya está siendo tratado como si lo hiciera.

En la práctica eso no aparece como una categoría teórica sino como algo bastante más reconocible. Vacilaciones, reformulaciones, idas y vueltas, intentos de precisar que no terminan de cerrar. No hay un punto nítido en el que pueda decirse que el problema quedó bien formulado. Tampoco hay uno en el que deje de estarlo.

Así se ve ese esquema aplicado al mostrador de referencia:

ROL	Actuá como [especialista / docente / experto en X]
CONTEXTO	La respuesta es para [nivel educativo / propósito del trabajo]
TAREA	Necesito que [expliques / compares / sintetices] [tema específico]
RESTRICCIONES	Limitá la respuesta a [período / región / enfoque]. Indicá cuando algo sea debatido. No inventes fuentes.
FORMATO	Estructurá en [párrafos / secciones / puntos], con extensión de [X palabras].

Una consulta formulada de ese modo puede ser impecable en términos técnicos y producir resultados que funcionan. Justamente por eso conviene no tomarla como modelo cerrado. No es una receta ni garantiza que el problema esté bien planteado. Puede ordenar, puede mejorar lo que ya está, pero también puede fijar errores sin que se noten. Lo que no aparece es el recorrido que llevó a esa definición. El problema queda instalado como si fuera un dato y el sistema responde en consecuencia, sin tener forma de advertir si ese punto de partida era inestable o directamente equivocado.

Tres consultas, tres versiones del mismo problema

Tres situaciones. Reconstruidas desde la práctica en contextos educativos argentinos. No son evidencia estadística. Son el tipo de intercambio que ocurre todos los días.

Situación 1: Una alumna de quinto año necesita información sobre imagen corporal y presión social para un trabajo integrador.

Sin orientación: hablame de la imagen corporal y la presión social en los jóvenes

Con orientación: actuá como especialista en psicología adolescente / estoy preparando un trabajo de nivel secundario sobre cómo influye la presión social en la imagen corporal de chicas de 14 a 17 años / incluí al menos dos perspectivas y señalá cuando algo sea debatido o sin consenso / no menciones fuentes no verificables

La reformulación acota el tema y exige perspectivas múltiples. También introduce una exigencia que la alumna no puede sostener. No sabe qué marcos interpretativos existen ni cuáles son pertinentes para su nivel. La instrucción ordena antes de tiempo. En el proceso que describe Kuhlthau, esa focalización aparece después de la exploración. Aquí no. La exploración no ocurrió y, sin embargo, se la da por hecha. Lo que aparece en su lugar es una focalización prestada. Funciona. Pero la alumna no puede evaluarla con criterio propio.

Situación 2: Un estudiante de un instituto de formación docente prepara su primera práctica en Ciencias Naturales.

Sin orientación: dame ideas para dar una clase sobre el agua

Con orientación: actuá como docente de Ciencias Naturales de nivel secundario / tengo que dar una clase de 40 minutos sobre el ciclo del agua a segundo año / necesito tres preguntas iniciales, una explicación accesible y una actividad grupal final

El problema no es conceptual sino de secuencia didáctica. El estudiante conoce el tema pero no sabe cómo organizarlo para enseñarlo. La reformulación resuelve eso con eficacia. Traduce contenido en estructura. Lo que no aparece es el criterio. ¿Esa estructura sirve para ese grupo? No se

sabe. No puede saberse todavía. La planificación queda cerrada en el papel y abierta en la práctica. Y sin embargo, alcanza para producir una respuesta que parece completa.

Situación 3. Un estudiante de profesorado de Historia prepara una clase sobre la Revolución Industrial para su residencia.

Sin orientación: dame información sobre la Revolución Industrial para dar clases

Con orientación: actúa como docente de Historia de nivel secundario / necesito planificar una clase de 40 minutos sobre las consecuencias sociales de la Revolución Industrial para tercer año / incluí una pregunta disparadora, los conceptos centrales y una actividad de cierre / señalá cuando algo sea objeto de debate historiográfico

La instrucción supone un conocimiento del campo que el usuario todavía no tiene. No lo corrige. Lo anticipa. Proyecta sobre la consulta un nivel de lectura que debería aparecer al final del proceso. El resultado es una respuesta disciplinariamente plausible. También es, en cierto sentido, ajena. Resuelve un problema que el estudiante todavía no pudo formular con criterio propio.

En los tres casos la orientación mejora la instrucción, pero eso es lo menos relevante. La incertidumbre inicial no se resuelve; deja de notarse. Se integra en la respuesta como si siempre hubiera estado ahí.

El sistema no distingue esa diferencia. Trabaja con lo que recibe y lo desarrolla con consistencia. No hay marcas de que el punto de partida era inestable ni señales de que la pregunta podría haber sido otra. Funciona igual.

Ahí es donde la evaluación se vuelve incómoda. Si la respuesta encaja, si puede usarse, si resuelve la tarea, ¿qué obligaría a revisar la pregunta?

El punto donde nadie llega primero

El problema no pasa por la falta de contenidos. Tiene que ver con el momento en el que se interviene. El umbral de formulación nombra una zona inestable donde el problema todavía no adquiere consistencia pero ya está siendo tratado como si la tuviera.

En la práctica se reconoce sin dificultad. Aparece cuando no hay criterios de relevancia claros, cuando las formulaciones cambian sin estabilizarse o cuando se depende de marcos que no se comprenden del todo. No hay una versión correcta esperando ser encontrada. Hay aproximaciones que funcionan mejor que otras en un momento dado.

Intervenir ahí no consiste en corregir una pregunta ya hecha. Supone trabajar antes de que esa pregunta exista como algo que pueda sostenerse. No adopta la forma de una técnica clara. Se parece más a probar, descartar, volver sobre lo dicho, introducir una precisión que no termina de cerrar pero permite seguir.

El problema es que los sistemas generativos operan como si esa versión ya existiera. Y la respuesta que producen refuerza esa impresión.

El silencio de las respuestas correctas

El problema no está en las respuestas que fallan. Esas se pueden discutir. El problema aparece cuando la respuesta funciona sin fricción.

Un texto bien organizado no señala lo que deja afuera. No explicita el recorte conceptual que adopta ni las alternativas que descarta. Tampoco muestra las reformulaciones implícitas que realiza sobre la consulta original. Evaluar esas ausencias es más difícil que corregir errores y, sin embargo, es ahí donde se juega buena parte de la mediación.

La formalización mejora la consulta, pero no sustituye la construcción del problema. Ninguna instrucción es del todo correcta, siempre queda algo afuera, y ese resto no aparece como falta sino que queda absorbido por la coherencia de la respuesta. El problema no desaparece. Se desplaza y se vuelve menos visible justo cuando empieza a ser más difícil de discutir.

En ese desplazamiento hay una decisión que rara vez se reconoce como tal. Si la respuesta funciona, si resulta utilizable y nadie encuentra motivos para objetarla, la insuficiencia de la pregunta deja de ser un problema operativo y la mediación empieza a parecer innecesaria, ¿en qué momento se decidió que ya no hacía falta seguir preguntando?

Referencias

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? En Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (pp. 610-623). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>

Kuhlthau, C. C. (2004). Seeking meaning: A process approach to library and information services (2nd ed.). Libraries Unlimited.

Lan, H. (2024). Prompt engineering for academic librarians: Implications and applications of prompt engineering in academic librarianship. *Journal of Web Librarianship*, 18(3), 169-175. <https://doi.org/10.1080/19322909.2024.2399055>

Lo, L. S. (2023). The CLEAR path: A framework for enhancing information literacy through prompt engineering. *The Journal of Academic Librarianship*, 49(4), 102720. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102720>

Martínez Albarrán, A. (2024). La inteligencia artificial en los estudios de la información y la bibliotecología. *e-Ciencias de la Información*, 14(2), 213-231. <https://doi.org/10.15517/eci.v14i2.57949>

Monfasani, R. E., & Curzel, M. F. (2006). *Usuarios de la información: formación y desafíos*. Alfagrama.

Shneiderman, B. (2022). *Human-centered AI*. Oxford University Press.

Zukerfeld, M., & Wegman, R. (2025). ChatGPT y educación: Adopción y usos por parte de estudiantes de educación superior en Argentina. *Argumentos. Revista de crítica social*, 32, 321-359. <https://doi.org/10.62174/arg.2025.10818>