

*A todos los que no he citado.
A mi Guachimborrell (no sé cómo se escribe)*

Esta publicación ha contado con el patrocinio de:



Informe APEI sobre alfabetización informacional

por Andoni Calderón Rehecho



<http://www.apei.es>
info@apei.es



Edición sostenible. Los informes de APEI están editados como documentos electrónicos de lectura en pantalla. Si no es necesario, no los imprimas. Si los imprimes, hazlo a doble cara.

Informe APEI sobre alfabetización informacional

Andoni Calderón Rehecho

Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información, 2010

Informe APEI 5 - 2010

D. L.: AS-06633-2008

ISBN: 978-84-693-6104-7

Edición: APEI

Director editorial: José Antonio Merlo Vega

Diseño y maquetación: Digitales José & Cícero, S.L.



Esta obra está bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 España de Creative Commons: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es>.

1. Alfabetización informacional, ¿de qué estamos hablando?	9
¿Qué es la información?	10
Cuándo y por qué	13
Dónde encontrarla	13
¿Cómo evaluarla?	15
Utilizarla	16
Comunicarla...	16
...de manera ética	18
Las competencias	18
La brecha digital	23
2. Declaraciones, normas, organizaciones	25
Las organizaciones implicadas en la ALFIN	25
UNESCO	25
IFLA	26
Asociaciones de bibliotecarios	27
ALA: American Library Association	28
CAUL y ANZIIL	28
SCONUL	29
Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria (Ministerio de Cultura, España)	29
REBIUN	29
Declaraciones	30
Declaración de Praga (2003)	30
Declaración de Alejandría (2005)	30
Declaración de Toledo (2006)	31
Octubre de 2009: mes de la ALFIN en EE.UU	31
Normas	31
Escolares	32
Universitarias	33
Marcos	34
3. Modelos teórico-prácticos	37
Modelo Info-Paint	39
Modelo SCONUL: los 7 pilares	40
La definición de CILIP	42
4. Recapitulando: normas, modelos... definiciones	43

5. Los programas y planes, su evaluación y marketing	47
La evaluación de la ALFIN	49
¿Para qué evaluar?	49
¿Qué evaluar?	49
¿A quién evaluar?	50
¿Qué criterios utilizar para evaluar?	50
¿Cómo evaluar?	51
¿Cuándo evaluar?	52
Marketing de la ALFIN	54
6. Los protagonistas formadores	57
Los bibliotecarios	58
¿Qué perfil se pide a los bibliotecarios? ¿Cuáles deben ser sus competencias?	59
Euroreferencial en información y documentación	59
Libro Blanco sobre el Título de Grado en Información y Documentación	61
El profesional de la información ante los nuevos retos	62
Decálogo para el trabajador de la información	62
Normas sobre competencias para bibliotecarios formadores y coordinadores: una guía práctica de la ACRL	63
Puesto de trabajo de bibliotecario especialista en ALFIN	63
¿Cómo son los bibliotecarios?	64
¿Hay fórmulas para conseguirlo?	66
Las bibliotecas	66
Consejo de Cooperación Bibliotecaria	68
Bibliotecas escolares	69
Bibliotecas universitarias	75
El concepto de CRAI	77
Grupo de Trabajo de ALFIN de REBIUN	78
Trabajo con bibliotecas universitarias	78
Colaboración CRUE-TIC y REBIUN	80
“Modelos”: Buenas prácticas del CAUL y CI2	81
Buenas prácticas para desarrollar la ALFIN	81
CI2: Competencias informáticas e informacionales	81
Buenas prácticas en bibliotecas universitarias españolas	82
Bibliotecas públicas	84
Los híbridos	88
7. Recursos de información	89
Repositorios y fuentes generales	89
Blogs, wikis y fuentes personales	90
Organizaciones	90
Revistas en acceso abierto	91
Tutoriales	91
Materiales educativos	91
8. Bibliografía	93
9. Anexos	97
Anexo I. Taxonomía Big Blue de modelos, normas y marcos para la ALFIN	98
Anexo II. <i>Skills for everyone</i> . Marco escocés para la ALFIN	101
Anexo III. Marco de marcos relevantes para las alfabetizaciones del aprendizaje	102

Año XXX. Kat5#& tiene 25 unidades de tiempo. “Conecta” su ThingusesThink (postbeta) e interroga sobre el tema que tiene en mente desde hace días. En unos segundos obtiene un sinfín de resultados, ordenados al mismo tiempo por todos los criterios que le interesan. Puede ver además de las descripciones de todos ellos, las citas que recogen (incluyendo las de los documentos que no se han leído, las autocitas, los casos en los que se ha pagado para publicar...), de quién han copiado, de las que son plagio, las que les han copiado, replicado, citado, comentado, criticado, reutilizado... Analiza automáticamente todas las palabras vacías o sin contenido importante (cerca del 90%), las fundamentales (organizadas en metaontologías), las que son más utilizadas en las búsquedas, las que usan determinados clústeres de mentalinvestidocentes. Conecta con los currícula de los autores y de los cloudnets a los que pertenecen, con sus índices h, g, r, &...

Tiene la posibilidad (sin redactar nada o simplemente incluyendo una idea más o menos simple) de crear un nuevo documento en 754 formatos diferentes¹ hasta en 3 dimensiones (la cuarta sólo sirve para el almacenamiento), reutilizables por todos los descrigráficos y con varias opciones para sortear los detectores de plagios o al menos superar los de varias agencias de evaluación, los de los mentalinvestidocentes y los contrataexpulsadores (el programa le dice cuáles y cómo, indicando qué derechos viola y cuántos artículos legislativos infringe) al tiempo que lo publica instantáneamente en millones de cloudnets² y le indica su posicionamiento en los principales índices en varias unidades de tiempo diferentes.

También puede guardar sus resultados (linkhallazgos) en un espacio cuádrimensional para obtener documentos totalmente diferentes al creado.

Kat5#& no sabe (ni le importa) que ZXY años antes se había gestado la herramienta que sustenta lo esencial de esta postbeta, surgiendo de lo que “mucho” tiempo antes fue creado por unos profesionales llamados bibliotecarios, documentalistas... (interinformadores) y se conocía como INFOLIT, IL, ALFIN, DHI, CI2...

Pero ahora simplemente estamos en 2010. Empecemos...

¹ En realidad no tiene importancia porque su ThingusesThink (postbeta) es capaz de descifrar todos los formatos e incluye una ya casi vieja función que le hace compatible con los formatos futuros.

² Tampoco tiene demasiada importancia porque los ThingusesThink (postbeta) que son obligatorios para todos los habitantes de la constelación lo detectarán aunque sólo apareciera en una. De hecho se dice que hay una opción oculta que permite ver lo que está haciendo en este mismo instante antes de “publicar”.

Alfabetización informacional: ¿de qué estamos hablando?

Toda disciplina tiene, y necesita, definiciones que intentan aprehender su esencia, reducirla, sintetizarla o hacerla comprensible. Lo mismo ocurre con la alfabetización informacional³. En este sentido, nos gusta lo sencillo y lo sintético, por lo que preferimos la definición de CILIP, quizás porque se basa en lo que idealmente deberíamos pensar sobre cualquier cuestión: qué, por qué, cómo, quién, cuándo, dónde... Y dice lo siguiente:

Alfabetización informacional es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética.

Antes de analizar esta definición vamos a ver cómo se identifica la disciplina, conocer cuál es su nombre: por quién preguntamos cuando nos referimos a ella o cómo identificamos que están nombrándola.

Hablamos de **alfabetización informacional**, que proviene del término inglés *information literacy*, cuyas siglas se presentan como IL y también muy a menudo como INFOLIT. El término *literacy* aborda más significados que simplemente el de alfabetización. Y, precisamente, ésta es la cuestión que en ocasiones plantea más problemas: alfabetización está enraizada en nuestra mente con los conceptos de leer y escribir. Y sobre todo, con un concepto opuesto, “analfabetismo”, que hasta no

hace tanto tiempo era relativamente común en nuestro país. Este término, precisamente por estas implicaciones, resulta muy incómodo en determinadas áreas que tienden a rechazarlo. Probablemente también en algunos países en que el analfabetismo todavía es importante.

Hay argumentos que hablan de un cierto colonialismo anglosajón al admitir directamente *literacy* como elemento fundamental y con la acepción que hemos mencionado. No obstante, lo reivindicamos porque si debemos abordar la alfabetización informacional ante alguien que es técnicamente analfabeto⁴ el término es totalmente válido y si lo hemos de utilizar ante quien lo es sólo ante el concepto “información” también es pertinente.

Y lo defendemos en los términos que se establecieron en el Encuentro de Toledo, donde se definía ALFIN como una especie de marca que incluía acepciones tales como “alfabetización informacional”, “alfabetización en información” o “alfabetización informativa”... Será ese término, ALFIN, el que utilizaremos con mayor asiduidad.

Hecha esta precisión, podemos adentrarnos en otras acepciones que buscan definir lo mismo (y que nos dan más elementos para construir el concepto), como son:

- DHI (Desarrollo de Habilidades Informativas) muy utilizado en el ámbito iberoamericano,

³ Una de las más conocidas es la de la ACRL: “la persona alfabetizada en información reconoce cuándo se necesita información y tiene la capacidad de localizar, evaluar y utilizar con eficacia la información necesaria”. Puede verse un compendio de definiciones en BAWDEN, David: Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, n. 5, 2002, pp. 361-408 <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261>> y en la página web *IL: Information Literacy* <http://www.informationliteracy.org.uk/Information_literacy_definitions/Definitions.aspx>

⁴ En el sentido tradicional de no saber leer y escribir, dado que quien “incurra” en esta definición seguro que es ducho en muchas otras cosas; es decir, seguramente que no es “analfabeto” en su cotidianeidad y es muy hábil en otras cuestiones, como la elemental de subsistir.

especialmente en México, donde –por otra parte– hay una fuerte tradición en esta disciplina. Se emparenta, no obstante, con un término anglosajón: *information skills*.

- CI (competencias informacionales o competencias en información): es un término también extendido que busca evitar el término alfabetización y que –en realidad– es coherente porque no se trata sino de hablar de la capacidad de las personas de manejarse con la información. Algo que podría decirse también de los alfabetizados en sentido estricto: competentes en lectura y escritura.
- CI2 (competencias informacionales e informáticas): para algunos supera el ámbito del que hablamos; sin embargo, dado que cada vez es más importante el medio y aunque no lleguemos a decir que el medio es el mensaje, es cada vez más cierto que son inseparables.
- *La maîtrise de l'information* es el término del mundo francófono, que claramente hace referencia una vez más a la habilidad, la competencia, la maestría... en el manejo de la información.
- *Informationskompetenz* se usa en alemán, resaltando de nuevo la idea de competencia.
- *Literacia em informação (LITINFO)* es su expresión portuguesa, así como lo es *Alfabetização Informativa* y otras acepciones que incluyen términos relacionados con competencias.
- *Alfabetizzazione informativa o competenza informativa* es la expresión italiana; en la que el término *alfabetizzazione* tiene un sentido de acción, más que de status.
- Cerramos el paréntesis de nuevo con el inglés. Del mismo modo que hemos dicho que *information literacy* es el término más extendido, también utilizan conceptos como el ya indicado *information skills* y otros como *information competencies*, *information fluency* e incluso *media and information literacy (MIL)*.

Nos quedaría seguramente un término muy arraigado en la tradición bibliotecaria: el de *for-*



mación de usuarios. En cierto modo, la misma máxima que se empleaba en dicha formación se emplea ahora respecto a ella para diferenciarla de la ALFIN: qué hemos de hacer “¿dar una caña (o un pescado) o enseñar a pescar?”. La diferencia es notable: en un caso saciamos el hambre momentáneamente; pero no solucionamos el problema, que se reproducirá una y otra vez. Mientras que si enseñamos a pescar (a dar las pautas para gestionar adecuadamente la información) enseñaremos a enfrentar situaciones nuevas.

En realidad, hay todavía ejemplos de formación de usuarios que enseñan a pescar y programas de ALFIN que únicamente dan el pescado. A veces es un problema de terminología, terreno en el que no nos gusta demasiado entrar; aunque reconocemos que es importante delimitar el ámbito de estudio⁵.

Otra manera de identificar la alfabetización informacional –cualquiera que sea la denominación escogida– es mediante el logo que resultó ganador en un concurso organizado por la Sección de ALFIN de la IFLA con apoyo de la Unesco. El logo está a disposición de quien quiera hacer uso de él y se encuentra accesible en varias versiones e idiomas desde la página web <<http://www.infolitglobal.info/logo/en>>. Hemos incluido en párrafos anteriores una imagen del logo que identifica las CI2.



Después de este repaso por los conceptos identificativos, volvamos a la definición de CILIP.

Hemos visto que la discusión se produce sobre todo en lo que hay que conseguir con respecto a algo que no se pone en cuestión y que en realidad constituye el corazón de todo: la información.

¿Qué es la información?

Estamos constantemente hablando de la explosión de la información, del exceso de información, de sobreinformación... de infoxicación; aunque también de interinformación.

La información es en realidad el elemento básico de las relaciones humanas. Si precisamente destacamos sobre el resto de las especies es por nuestra

⁵ Siempre que ello no lleve a que únicamente discutamos bizantinamente.

capacidad de comunicación. Y siempre que hemos estudiado cuáles son los elementos de la comunicación, da igual lo complejo que fuera el esquema, la información se situaba en el lugar central, porque en ella se encuentra lo que queremos intercambiar y transmitir, sea desde el punto de vista científico, económico, laboral, político, social, lúdico... o romántico.

El emisor y el receptor, los medios, los canales, el código... hasta el ruido, sólo tienen sentido si hay información. Por tanto, la información es el elemento que comunicamos, el mensaje que transmitimos, sea cual sea su objetivo y sus elementos constitutivos.

Se habla de que estamos en la sociedad de la información. Sin embargo, preferimos la denominación de **sociedad-red**. Lo que es indudable es su aumento exponencial que se ha debido no a una calidad relevante de la misma en la época en que vivimos sino por el desarrollo de la tecnología; especialmente de la que conocemos como TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Estas tecnologías han roto las barreras que muchas ciencias o disciplinas tenían ante determinados problemas. Al romperse, han provocado una reacción en cadena que ha tenido como consecuencia la proliferación de los descubrimientos y la total reconversión de muchas ramas del saber. Por otra parte, ha facilitado enormemente la creación y difusión de información, lo que nos ha convertido –a quienes hasta hace poco no lo éramos– en creadores de información.

También ha cambiado el **soporte de la información**. Hasta hace bien poco ésta se fijaba sobre todo en papel. Ha ido cediendo el terreno a lo digital, que –en un primer término⁶– sigue manteniendo esquemas similares a lo preexistente; pero en un tiempo no demasiado lejano dejará de hacerlo. De hecho ¿quién escribe en papel hoy en día? (tal vez

los apuntes, que cada vez serán más digitales: sobre todo si se generaliza la tecnología en la escuela sustituyendo a la mochila escolar).

No estamos hablando de cuestiones baladíes. Pensemos en cómo han cambiado muchos *modelos de negocio*. En la mente de todos está la evolución del mercado del disco, que no negociaba sino con un tipo de información. También en la situación de la prensa, con los periódicos gratuitos y las ediciones en línea, la de los cines reclusos en centros comerciales, la de los cada vez más escasos videoclubs... Ya buena parte del mercado está tomando posiciones ante el libro digital. Y ¿vamos a entrar a discutir el papel futuro de los bibliotecarios?

El cambio no se da únicamente de lo que era papel a lo que es digital. Hay disciplinas científicas que precisan de documentos complejos o acumulan sobre la misma investigación multitud de recursos de información de diferente tipo (*datasets*) o que se valen de enormes cantidades de datos binarios (simulaciones de todo tipo: meteorológicas, demográficas, geológicas, matemáticas...). Situaciones semejantes se dan con los propios materiales de aprendizaje que crean los profesores de cualquier disciplina o en las nuevas formas de edición que están incluyendo en lo que hasta ahora eran documentos meramente literarios elementos tales como música, juegos o aditamentos que son parte consustancial de las historias que cuentan...

Este soporte (mejor estos soportes) supone un elemento cualitativo y no únicamente cuantitativo que enraiza firmemente en la propia información haciendo indisolubles⁷ continente y contenido. Del mismo modo que no puedo leer un libro si no entiendo su sofisticado mecanismo tampoco podré “leer” la información que se presente en un formato para el que desconozco los rudimentos esenciales⁸.

⁶ Ocurrió con la imprenta, que imitaba la redacción manual. En el mundo bibliotecario con los catálogos en línea que primero sólo reproducían las fichas en papel. Después se fueron liberando de esta atadura para hacerse hipertextuales y cada vez más multimedia. Ahora estamos en la etapa de permitir recoger aportaciones ajenas y hacerse intuitivos...

⁷ “Las tecnologías del conocimiento son no sólo, como se suele asumir, un soporte o un formato, sino que más allá de ello afectan a la propia naturaleza del conocimiento y los espacios en los que se transmite... Podemos decir que las formas de pensar y concebir el conocimiento están estrechamente ligadas a las tecnologías de la información y el conocimiento dominantes en cada sociedad”. POZO, Juan Ignacio y MONEREO, Carles: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (2009, p. 14).

⁸ *Leer la web ya no es lo mismo si no se entienden sus iconos, participar en ellas no es posible si no se usan estas herramientas, aprender y hablar su mismo lenguaje es fundamental para considerarse alfabetizado en un mundo digital* (González Fernández de Villavicencio, 2010a, p. 17).

De igual manera que no es lo mismo decir *te quiero* con un beso, con un susurro, con un papequito arrugado y escrito, que mientras no se levanta la vista del periódico o se siguen fijamente las evoluciones de un futbolista en la pantalla... tampoco lo es promocionar la biblioteca de viva voz en un pasillo, con un cartel hecho a mano, con una página web *ex profeso*, con un vídeo con diseño adecuado al destinatario, con ese mismo vídeo incluido dentro de una web social o en una conferencia en línea ante autoridades de alto rango... La información –que teóricamente es la misma– adquiere nuevo significado con el uso de unos determinados medios o canales; por tanto, esos medios y canales son elementos informativos en sí mismos y deben ser contemplados por la ALFIN.

En realidad no queremos decir otra cosa sino que dentro de las competencias en información deben contemplarse las digitales, llamémoslas informáticas o de cualquier otra manera. Y entendidas en todas sus dimensiones, una de las cuales ahora mismo es la de compartir en red.

Dentro de las competencias en información deben contemplarse las digitales, llamémoslas informáticas o de cualquier otra manera.

Este cambio en la información está ligado íntimamente con dos conceptos más: el aprendizaje a lo largo de la vida y el multialfabetismo.

El **aprendizaje a lo largo de la vida** cobra sentido porque, como hemos dicho, las disciplinas se modifican constantemente y a gran velocidad, y su consecuencia inmediata es que cualquiera que quiera ser experto en una materia tiene que estar actualizándose constantemente.

Hemos de ser conscientes de que la necesidad de este aprendizaje afecta a todas las instancias de la sociedad; pero sobre todo a las que tienen que abordar la educación, comenzando por la inicial o

primaria y finalizando en la superior, incluyendo en esta última la universidad para mayores. Sin olvidar, la universidad en línea, no únicamente porque rompa con la necesidad de la presencia física, sino por algunas repercusiones de este hecho, como la posibilidad de acoger a estudiantes de cualquier lugar del mundo.

El **multialfabetismo**⁹ deriva en buena medida del desarrollo tecnológico que nos descubre nuevas herramientas y, con ellas, nuevos caminos. Pero se ha llegado a una cierta impostura¹⁰ en la que para cualquier cosa que haya que aprender se habla de una alfabetización nueva, aunque abarque campos, actitudes o competencias que deberían entenderse en el alfabetismo tradicional. No decimos –ni exigimos– que los alumnos sean alfabetizados en matemáticas, en conocimiento del medio, en historia, en educación física o en dibujo (o en cualquiera de las asignaturas que ahora mismo reciben). Tampoco en las que hasta ahora no eran tan explícitas como la alfabetización en comunicación, la del trabajo en equipo...

Sí tienen sentido todas aquellas que se han derivado de la existencia de nuevas herramientas o del avance de herramientas viejas que han cambiado las exigencias para su uso, como todas las que tienen que ver con el mundo de las tecnologías de la información y de la comunicación: alfabetización digital, alfabetización en medios...

Esto crea una controversia nueva que lleva a discutir si una es más importante que otra, si aquella incluye a ésta, si la otra se solapa con la de más allá.

Pensamos que la ALFIN abarca a todas ellas, sin que esto signifique establecer categorías, despreciar o supeditar a unas frente a otras. Y para plantear nuestra postura es válido el sentido tradicional de alfabetización. Una vez que considerábamos a alguien como alfabetizado, capaz de leer y escribir, no nos planteábamos si estaba alfabetizado en lectura de pergaminos (en todo caso en la lengua que estuviera sobre él), en códices, en documentos manuscritos o en libros hechos con ácida pasta de papel; del mismo modo que no diferenciábamos si sabía escribir en una pizarra, sobre la arena de la

⁹ Lo tratan en profundidad Cristóbal Pasadas en *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones...* (2008, p. 59-85) y en el capítulo primero “La biblioteca pública en la actual sociedad del conocimiento: la nueva dimensión de la Alfabetización múltiple” en la obra colectiva *Alfabetización múltiple desde la biblioteca pública* (2009, p. 13-48).

¹⁰ Consistiría en descubrir o realzar una carencia para aportar las soluciones oportunas previo pago.

playa, con un *spray* sobre una pared, con una navaja en un árbol o con la pluma más cara para dedicar un libro.

De igual manera, siempre y cuando hayamos admitido que existe la ALFIN como concepto o disciplina, creemos que debe abarcar todo lo que tenga que ver con la información en el sentido de nuestra definición: para seleccionar, para buscar, para gestionarla, para crear con ella y comunicarla... Si es con papel, muy bien; si es con señales de humo, también; con banderas, o Morse, o lenguaje de signos, con expresión corporal... mediante una máquina de escribir, con un ordenador, utilizando un dispositivo móvil, una red social, otra red social, un chat, un programa de mensajería instantánea, un vídeo, un tutorial, una plataforma de e-learning, un blog, una wiki, un libro electrónico, con una semántica web o con un *Thinguses-Think* estaremos hablando de ALFIN.

La información debe ser entendida como algo en continuo cambio y en expansión. En este sentido es conveniente no olvidar que la novedad no supone olvido de lo anterior sino su asunción con una nueva forma. Es posible que los que tienen más años no sean capaces de utilizar (o sacar todo su partido a) determinados dispositivos móviles; pero aquéllos que los manejan con la mayor naturalidad saben (o deberían) utilizar los que hacen hábiles a los primeros; aunque sus modos de comunicación y expresión predominantes sean otros.

Cuándo y por qué

Hemos hablado ya del concepto de información. Saber **cuándo** y **por qué** la necesitas no es cuestión de poca importancia, sobre todo porque se reproduce muy rápidamente, se difunde de manera casi instantánea y nos llega incluso sin haberla solicitado. Muchas veces la respuesta es proporcionada por la propia pregunta que nos hacemos. Ser consciente de lo que se necesita supone cuando menos haber sido un receptor satisfactorio en el acto de la comunicación¹¹, salvo que responda a un impulso

interior más emocional que intelectual. En realidad es un paso fundamental que influirá decisivamente en los siguientes. Todavía recordamos el ejemplo clásico de Guinchat y Menou¹² (*ver imagen*) al hablar de la entrevista documental y contrastar lo que realmente necesita un usuario con lo que transmite que necesita al documentalista, lo que éste último entiende, cómo lo traduce en búsqueda y lo que finalmente se obtiene. Imaginemos que el punto de partida inicial fuera erróneo (el usuario no sabe qué necesita ni por qué)...

Dónde encontrarla

Para encontrar es preciso buscar. En muchas ocasiones se confunde ALFIN únicamente con la **búsqueda de información** o se ha identificado la formación de usuarios como la enseñanza de las herramientas de búsqueda. Lo que es evidente, hasta que se encuentre un sistema que busque por nosotros con la simple acción de pensar, es que se trata de un elemento fundamental como queda demostrado hasta en los mejores ejemplos: la Universidad Carlos III de Madrid ha conseguido un hito en el deseo de incluir la ALFIN en el currículo, y el curso que utiliza para ello se llama "*Técnicas de búsqueda y uso de la información*".

La búsqueda de información está caracterizada hoy por 3 rasgos fundamentales:

- Cada vez hay **más focos de información**, tanto formal como informal
- Cada vez aparece en **más formatos**
- Las **herramientas de búsqueda**, al alcance de cualquiera, son cada vez más poderosas

Los dos primeros rasgos requieren de un conocimiento de todas las fuentes o de aquellas que sirven para recuperar información de otras muchas (recolectores...). También del conocimiento de los nuevos medios utilizados para crear la información y para comunicarla, incluyendo las redes sociales, los laboratorios... que en ciertos aspectos pueden funcionar como lo que en la literatura tradi-

¹¹ Por ejemplo, respecto a lo que ha solicitado un profesor para superar un examen, lo que requiere una institución para conseguir una acreditación, un documento..., lo que requiere esa idea genial que acabamos de discutir en nuestro grupo o con el socio para mejorar nuestro negocio, la laguna que se nos ha generado al ver un documental o leer una novela...

¹² GUINCHAT, Claire y MENOU, Michel: *Sciences et techniques de l'information et de la documentation. Introduction générale*. Paris: Unesco, 1981. 402 p. ISBN 92-3-201860-8. Disponible (casi en su totalidad) en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001842/184242fo.pdf>>. La imagen es de la página 234.

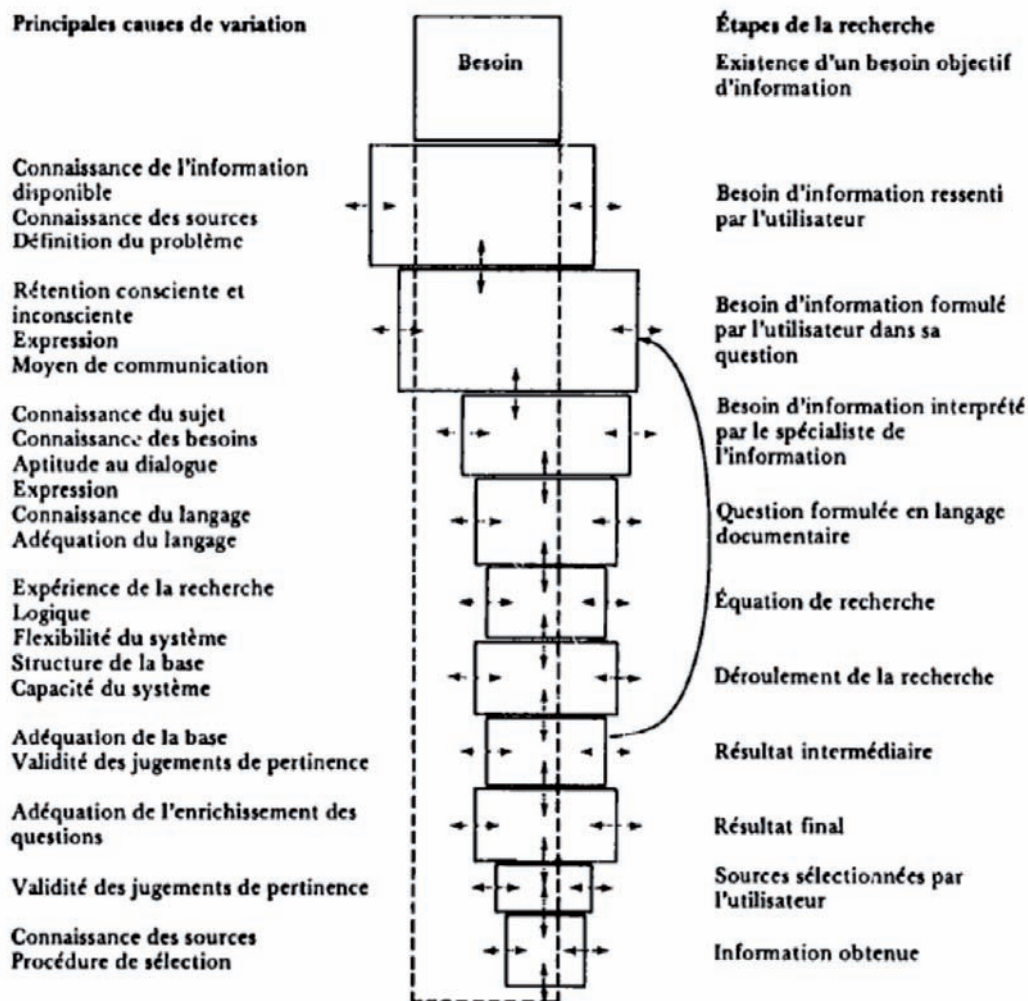


FIG. 19. Possibilités d'écart entre le besoin d'information et les résultats de la recherche, révélées au cours de ses différentes étapes.

Guinchat; Menou (1981). La entrevista documental

cional se conocía como colegios invisibles (los que se citan entre sí, o intercambian información, experiencias, fuentes, herramientas... seguramente acudirán a lugares semejantes en la red).

El tercero, la existencia de potentes herramientas de búsqueda al alcance de todos, tiene implicaciones importantes. Por un lado, le sirven al propio experto en información para ayudarse en su tarea diaria. Por otra, proporcionan al usuario de la calle la seguridad de haber encontrado aquello que le resulta útil; aunque desconoce que esas herramientas no pueden buscar en cualquier lugar ni en realidad en buena parte de la información disponible; y

probablemente no es consciente de que las ordenan según criterios que conllevan un sesgo indudable.

Pero tiene también un resultado inesperado: los usuarios consideran a estas herramientas como sus interlocutores válidos y dejan de lado a bibliotecas, profesionales de la información, centros documentales... que se vuelven invisibles a menos que se encuentren dentro de los resultados del buscador o se muestren de alguna manera útiles en los lugares de la web que frecuenta el usuario.

Esta es una de las caras del cambio de negocio en el mundo de las bibliotecas, que pone en cuestión

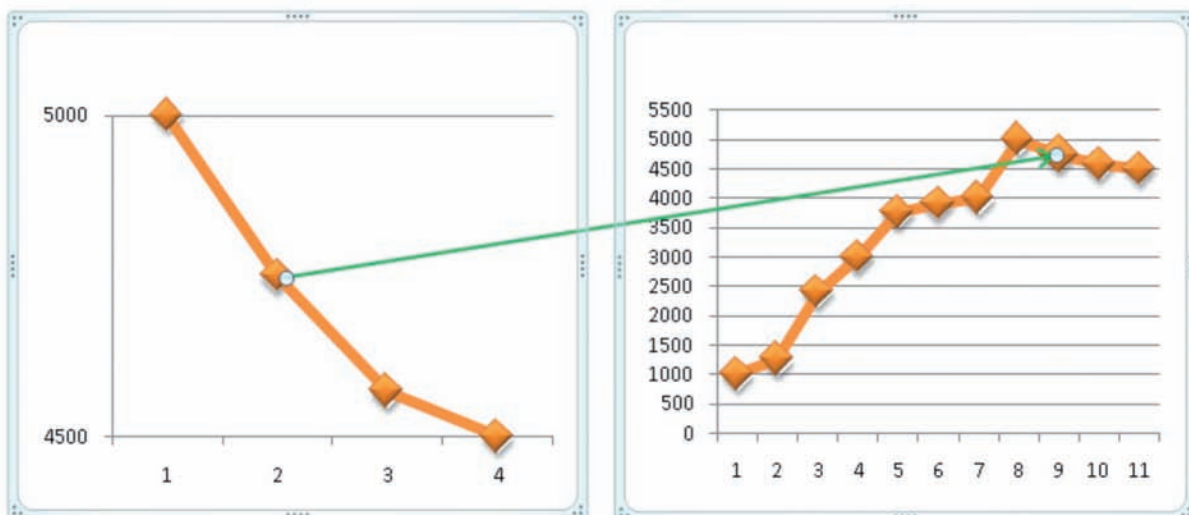
su papel. Igual que Carles Monereo se pregunta para qué sirve un profesor en el mundo de Internet, podríamos preguntarnos para qué sirve un bibliotecario en ese mismo mundo. Creo que debemos tomar la actitud que Fernando Juárez defiende en más de una ocasión: no podemos obligarles que acudan a nosotros ni que dejen de usar sus “diabólicos cacharros” que les conectan con todo desde cualquier lugar; pero, ¿por qué no podemos nosotros utilizar esos mismos cacharros y aparecer en ellos?

¿Cómo evaluarla?

En primer lugar deberíamos preguntarnos por qué hay que evaluar la información.

Una cuestión evidente es que su cantidad es enorme para cualquier cometido. En este sentido evaluar supone elegir, ya que no toda la información tiene la misma importancia o es pertinente para un determinado cometido, en ocasiones es contradictoria... o carente de sentido.

Tampoco hay que olvidar cuál es el origen de la información, qué objetivos busca, su calidad, su legalidad... porque toda información tiene una razón de ser, que puede estar oculta o buscar el engaño, consiguiendo precisamente lo contrario de aquello para lo que debería servir; es decir, desinforma en vez de informar¹³. En realidad una de las razones por las que no nos gusta llamarla sociedad de la información es porque del mismo modo podría denominarse sociedad de la desinformación.



¹³ Pensemos en las señales de tráfico contradictorias, en la letra pequeña de los contratos, en las fabulosas promociones para ser nuevo cliente (también con mucha letra pequeña), en los gráficos estadísticos parciales (ver imagen)...

¿Cómo se evalúa esta información? Una vez más recordamos una época lejana, en la que en la Escuela de Biblioteconomía nos enseñaban las pautas para analizar las obras de referencia según las cuales había que determinar la autoridad de autor y editor, las diferentes coberturas (espacial, temática, temporal, lingüística...) con su grado de exhaustividad, las fuentes, la estructura y metodología, la actualización...

Hoy en día prima la información en la web. Y en cierto modo los criterios son similares aunque adaptados. El número de criterios puede ser enorme: Lluís Codina (2003) llegó a identificar hasta 509, y acabó creando un esquema con 4 secciones (contenido, navegación, visibilidad y usabilidad) que incluyen 9 parámetros (qué es lo queremos evaluar) y 55 indicadores (cómo evaluamos esos parámetros) tal y como se puede ver en el cuadro anejo.

Hay muchas aportaciones en el ámbito de la evaluación de páginas web¹⁴. Destacaremos a Pere Marqués Graels, que busca analizar las páginas web con materiales educativos y las de docentes. Su esquema tiene similitudes con el de Codina; pero como su intención es la aplicación didáctica incluye elementos como “cuáles son los posibles usuarios –con sus características y su contexto educativo–, las principales aportaciones educativas de la página y las actividades que pueden realizar los estudiantes con la web. Además se valoran la capacidad de motivación, la adecuación a los destinatarios de los contenidos y actividades, el uso de recursos didácticos y de búsqueda y procesamiento de la información, la capacidad de fomentar el autoaprendizaje junto a la iniciativa en la toma de decisiones, el enfoque aplicativo-creativo de las actividades y el trabajo cooperativo”¹⁵.

Cabe preguntarse si no sería conveniente establecer criterios adicionales para analizar determinadas cuestiones de las redes sociales que no queden cubiertas con estos esquemas como la recomendación del grupo; aunque seguramente pueden asimilarse a alguno de los criterios de calidad

descritos. No hay que olvidar, sin embargo, que el resultado de evaluar es identificar aquella información que es relevante y pertinente para la necesidad que tenemos en una circunstancia concreta.

Utilizarla

Utilizarla supone organizarla. La organizamos para asimilarla mejor y para poder extraer su esencia. Esta es una de las tareas en la que los especialistas en la información (bibliotecarios, documentalistas, archiveros...) son más expertos, ya que han trabajado en ello durante mucho tiempo. Y éste es uno de los roles que pueden reivindicar para sí.

Después nos enfrentaremos al acto más importante: crear con ella, generar conocimiento, producir una nueva información, que no es sino conseguir el objetivo que buscábamos (solucionar un problema, elaborar un trabajo, redactar un artículo, informar de un descubrimiento o invento, disfrutar de una obra, ensamblar imágenes, construir un tutorial, hacer el guión de una película o un cómic, organizar una clase, establecer un itinerario, diseñar un calendario...).

Comunicarla...

Salvo que la estemos buscando únicamente para solaz propio, la utilizaremos en un nuevo acto de **comunicación**; es decir, para contactar con alguien. Este acto de comunicación puede consistir meramente en hacerla disponible, aunque nadie la utilice (¿cuántas obras se han escrito que no han sido leídas?).

Para poder establecer esa comunicación necesitamos tener siempre presente cuál es el destinatario, lo que condicionará su estructura formal, igual que el contenido. Es evidente, como ya hemos dicho en el primer estadio del proceso, que es preciso ser ducho en las herramientas necesarias para su creación y comunicación.

El acto de comunicación dependerá de las circunstancias, pudiendo limitarse a un intercambio oral o a un breve apunte escrito; podrá ser formal

¹⁴ El propio Codina ha prologado una obra monográfica dedicada a esta tarea: JIMÉNEZ PIANO, Marina y ORTIZ REPISO, Virginia: *Evaluación y calidad de sedes web*. Gijón: Trea, 2007, 270 p. ISBN: 978-84-9704-318-2. Los trabajos de Codina y Pere Marqués han sido mencionados en CUEVAS, Aurora (2007; p. 93-100).

¹⁵ CALDERÓN, Antonio (2006): Incluye –además de una panorámica sobre la evaluación de páginas web– los esquemas de Codina y Pere Marqués; y da algunos pinceladas sobre la evaluación cuantitativa de la web.

o informal, académico... Puede concretarse en la carga de vídeos, fotografías o presentaciones en determinadas webs o en redes sociales específicas. Es posible que se consiga mediante la creación de un post o de un comentario en un blog, tal vez a través de la redacción de un artículo en una wiki, el uso de una lista de correo, de un foro, o... del campus virtual. Habrá que saber cómo funcionan estas herramientas para poder hacerlo.

En el ambiente académico una de las cuestiones que más se ponderan es **cómo elaborar un trabajo académico**. En diferentes ámbitos, especialmente universidades, se dan algunas directrices para lle-

varlo a buen término. Ponemos algunos ejemplos de universidades españolas:

- Biblioteca de la Universidad Pompeu Fabra <<http://www.upf.edu/bibtic/es/guiesiajudes/tre-aca.html>>
- Biblioteca de la Universidad Complutense <<http://www.ucm.es/BUCEM/alfin/21087.php>>
- Biblioteca de la Universidad Carlos III de Madrid <http://www.uc3m.es/portal/page/portal/biblioteca/aprende_usar/autoformacion>
- Biblioteca de la Universidad de Valencia <<http://www.uv.es/bibsoc/GM/dosieres/como.html>>

Parámetros e indicadores para la evaluación de páginas web

I. Identificación

1. Autoría/Fuente: identificación y solvencia de la fuente
 - 1.1. Autoría
 - 1.2. Adecuación
 - 1.3. Comunicación
2. Contenido: calidad y cantidad de la información
 - 2.1. Tema, público y objetivos
 - 2.2. Interés intrínseco
 - 2.3. Originalidad/Oportunidad
 - 2.4. Política editorial
 - 2.5. Cantidad
 - 2.6. Rigor
 - 2.7. Edición
 - 2.8. Actualización
 - 2.9. Recursos multimedia
 - 2.10. Recursos interactivos
 - 2.11. Archivo/Hemeroteca

II. Navegación

3. Acceso a la información: navegación y recuperación
 - 3.1. Sumario
 - 3.2. Expresividad
 - 3.3. Identificación
 - 3.4. Recorrido secuencial
 - 3.5. Navegación estructural
 - 3.6. Orientación
 - 3.7. Jerarquización
 - 3.8. Sumarios locales
 - 3.9. Índices
 - 3.10. Navegación semántica
 - 3.11. Sistema de etiquetas
 - 3.12. Recuperación de información o Interrogación
 - 3.13. Búsqueda avanzada
 - 3.14. Lenguaje documental
4. Ergonomía: comodidad y facilidad de utilización
 - 4.1. Facilidad

4.2. Flexibilidad

- 4.3. Claridad
- 4.4. Legibilidad
- 4.5. Recursos multimedia
- 4.6. Velocidad

III. Visibilidad

5. Luminosidad
 - 5.1. Enlaces
 - 5.2. Contexto del anclaje
 - 5.3. Anticipación (qué nos vamos a encontrar cuando pinchamos)
 - 5.4. Oportunidad
 - 5.5. Calidad
 - 5.6. Actualización
 - 5.7. Tratamiento
6. Ubicuidad
 - 6.1. Título
 - 6.2. Transparencia: información textual sobre temática principal
 - 6.3. Meta información
 - 6.4. Dublin Core
 - 6.5. Popularidad: número de enlaces que recibe de otras sedes web

IV. Usabilidad

7. Procesos
 - 7.1. Visión de estatus
 - 7.2. Convenciones
8. Errores
 - 8.1. Deshacer acciones
 - 8.2. Mensajes (del sistema)
 - 8.3. Consecuencias
9. Adaptación
 - 9.1. Adaptación
 - 9.2. Redundancia: hacer las mismas acciones por distintos medios
 - 9.3. Acceso: scrolls, sucesivos clics...
 - 9.4. Política

Elaborado a partir de: CODINA, Lluís: *Metodología de análisis y evaluación de recursos digitales en línea*. Octubre 2003.

...de manera ética

En el apartado de la comunicación, la definición de CILIP que estamos siguiendo añade un elemento más: “de manera ética”.

Caben dos vertientes fundamentales sobre esta cuestión. La primera trataría del respeto a la autoría de cualquier información. La segunda el destino, el fin último que se persigue.

Con respecto a la autoría, normalmente no suele discutirse el reconocimiento de quién es el creador intelectual; aunque el plagio, consciente o no, es frecuente. Los problemas reales se dan cuando entran en juego los derechos económicos que se asocian a esta autoría; máxime cuando cambiando de paradigma (o al menos de modelo de negocio como hemos apuntado) los que más poder tienen pretenden ganar más por menos (“a río revuelto...”). Uno de los ejemplos que podríamos poner es la pretensión apuntada en algunos ámbitos por cobrar a la hora de citar. Precisamente es la cita uno de los principales reconocimientos que se puede hacer a un autor y una de las herramientas que más ha ayudado al progreso científico, que –se diga lo que se diga– es un progreso social y no individual. Nuria Amat mencionaba en su obra “El ladrón de libros” cómo todos los libros están contruidos con citas de otros libros.

Tanto unos derechos como otros quedan reflejados en leyes que protegen la propiedad intelectual, que es otro de los aspectos que están en continuo cambio por las implicaciones que tienen las TIC en la evolución de los medios de creación, reproducción y difusión de la información que han convertido a prácticamente cualquier consumidor de información en potencial creador de información.

No obstante, también es conveniente mencionar cómo con los movimientos de *open access* y el desarrollo de redes sociales se van extendiendo otras formas alternativas al *copyright* (todos los derechos reservados), como la de *Creative Commons* (algunos derechos reservados) bajo la que se acoge esta obra.

El otro aspecto al que aludíamos es el objetivo que buscamos con nuestra creación, que debe res-

petar los criterios éticos, uno de los principales sería no engañar, que es equivalente a desinformar. Es preciso considerar en este sentido que no es lo mismo legal, legítimo o justo. Podríamos decir que bastaría con respetar las leyes; pero éstas no siempre son justas.

La vigencia de estas cuestiones puede apreciarse en multitud de foros, especialmente en las bibliotecas. Un ejemplo, que además lo es también de repositorio de objetos de aprendizaje, sería la página dedicada al plagio en el *Information Resource Bank* <<https://ilrb.cf.ac.uk/plagiarism/index.html>> de la Universidad de Cardiff.

Pero el ejemplo más destacado de su importancia es el *proyecto de código de ética para la sociedad de la información*¹⁶ elaborado por la UNESCO este mismo año, que recoge aportaciones previas de la propia UNESCO, del Consejo de Europa, de la Unión Europea o de la *Carta de los Derechos de los Ciudadanos en la Sociedad del Conocimiento*¹⁷, en el que se incluyen aspectos como:

- Igualdad en el acceso a redes y servicios, en el acceso a la creación y el uso de información y contenidos y en la capacidad de utilizar equipos y programas de información
- Libertad de expresión
- Protección de la vida privada
- Libertad de reunión y asociación
- Libertad de utilizar la tecnología con fines creativos
- Democracia
- Seguridad en Internet
- Protección de la ley
- Derechos de propiedad intelectual acordes con los tratados internacionales

Las competencias

Hemos visto cómo en una buena parte de este recorrido se menciona o hace referencia al concepto de competencia. También lo encontraremos más adelante en las normas, en los modelos, en los marcos o en los perfiles de los profesionales que intervienen en la ALFIN. ¿De qué estamos hablando? Es posible que de muchas cosas diferentes; dado que

¹⁶ Disponible en <http://portal.unesco.org/ci/en/files/29593/126901525775_-_IFAP-2010-COUNCIL.VI-5.pdf/5%2B-%2BIFAP-2010-COUNCIL.VI-5.pdf>.

¹⁷ Puede ser consultada en <<http://www.comune.bologna.it/iperbole/eurocities/images/documenti/e-rights%20charter.pdf>>.



aunque en todos ellos se hace referencia al término, parece que hay interpretaciones distintas sobre cuál es su ámbito, en especial cuando se habla de un tipo de competencias específicas.

Las competencias cobran un relieve especial porque han entrado de lleno en el mundo educativo al formar parte esencial del aprendizaje, que ya no se entiende como meramente reproductivo y asimilador de conocimientos sino como algo dinámico, compuesto de múltiples facetas y orientado a la resolución de problemas: las competencias se adquieren para ser capaz de desenvolverse ante

situaciones y contextos diferentes, sin la existencia de verdades absolutas¹⁸, dialogando con la incertidumbre¹⁹.

Según la norma UNE 66173:2003 las competencias son el “conjunto de atributos personales y aptitud demostrada para aplicar conocimientos y habilidades”, entendida como sinónimo de la “capacidad de resolver problemas en un determinado contexto”. Partiendo de esta definición, Marta de la Mano y Manuela Moro (2009) hablan de varias dimensiones en su concepto: los atributos personales (*lo que la persona es*), las aptitudes demostradas (*lo*

¹⁸ “Aprender ya no es apropiarse de una verdad absoluta, válida en todo contexto y situación, sino adquirir diversos conocimientos y saber usar el más adecuado en cada situación o contexto” (Psicología...; p. 16).

¹⁹ La idea es de Edgar Morin: “conocer y pensar no es llegar a la verdad absolutamente cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre” (Psicología...; p. 17).

que la persona hace) y la capacidad de resolver problemas en cualquier contexto apoyándose en Joan Rué que las expresa mediante²⁰:

- **Ser**: actitudes
- **Saber**: conocimiento, enfoques, teorías
- **Saber hacer**: habilidades

A continuación mostramos algunos ejemplos de esquemas de competencia en los que nos limitaremos a mencionarlas. Hay que considerar que cada una de las competencias específicas se puede desplegar de manera compleja. Es en buena medida lo que hacen los modelos y las normas de ALFIN.

El primer ejemplo proviene del ámbito de la ALFIN. En él Jesús Lau y Ralph Catts –en el documento de la UNESCO. *Programa de Información para Todos (IFAP) (2008)* en el que intentan encontrar unos indicadores útiles para la ALFIN– utilizan una pirámide sobre lo que consideran el mapa de habilidades de comunicación, incluyendo de abajo a arriba (y entendiendo que la parte superior engloba a las anteriores):

- **Razonamiento**: Habilidades del pensamiento
- **Comunicación oral**: Hablar y escuchar
- **Alfabetización**: Lectura, escritura, aritmética y... otras habilidades básicas
- **Habilidades TIC-Alfabetización en medios**: Uso de tecnología digital, uso de herramientas de comunicación, uso de redes, cambiar medio de mensajería, análisis de medios, otras habilidades en TIC y medios
- **Alfabetización informacional**: Definición y articulación de necesidad de información, localización y acceso de información, evaluación de la información, uso de la información, comunicación y uso técnico de información... otras habilidades de información

El segundo nace de un organismo internacional, la OCDE, que describe las competencias que se consideran esenciales para la vida de las personas.

Se conoce como Proyecto DeSeCo²¹ (Definición y Selección de Competencias) y habla de 9 competencias agrupadas en 3 categorías:

Categoría 1. Usar herramientas de manera interactiva

- 1.A Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos
- 1.B Uso interactivo del conocimiento y la información
- 1.C Uso interactivo de la tecnología

Categoría 2. Interactuar en grupos heterogéneos

- 2.A Relacionarse con los demás
- 2.B Cooperar y trabajar en equipo
- 2.C Gestionar y resolver conflictos

Categoría 3. Actuar de manera autónoma

- 3.A Actuar dentro del contexto
- 3.B Diseño de proyectos personales
- 3.C Defender y asegurar intereses, límites y capacidades

El tercero tiene su origen en el mundo universitario desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje. Se trata de una obra colectiva coordinada por Jesús del Pozo y M. del Puy Pérez Echeverría²² en la que analizan las competencias transversales comunes a todas las áreas:

- **Enseñar a encontrar información** pertinente y ajustada al contexto
- **Aprender a leer** como herramienta para construir conocimiento
- **Aprender a escribir textos académicos**, incluyendo los aspectos de comunicación discursiva (exposición, explicación y argumentación) así como la interactividad y la escritura colaborativa (facilitada por las TIC y la web social)
- **Aprender con imágenes e información gráfica** y enseñar a leer, utilizar y construir gráficas e imágenes.

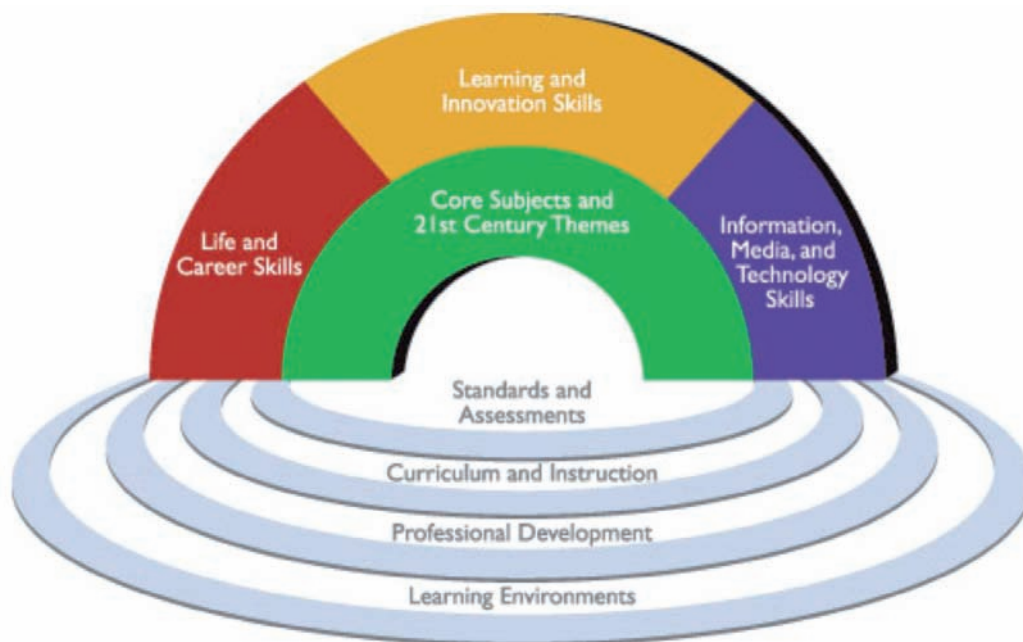
²⁰ Similares a las que Jacques Delors planteaba en 1996 en su informe “*La educación encierra un tesoro*”: aprender a ser, aprender a saber, conocer, aprender a hacer y aprender a convivir.

²¹ El Proyecto DeSeCo puede consultarse en <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>>

²² *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (2009). No nos resistimos a citar su defensa de la formación estratégica ya que recuerda la definición de CILIP que hemos tomado como base: “*la formación estratégica implica no sólo saber qué hacer y cómo hacerlo... sino también cuándo, por qué y para qué...*”. Y a continuación defienden la enseñanza basada en la solución de problemas, que no trata únicamente de resolverlos sino que enseña a plantearse problemas. (p. 27).

- **Aprender a pensar**²³ y a **argumentar**, incluyendo la capacidad de análisis y la de síntesis
- **Aprender a fijarse metas** (como método motivacional) mediante tareas abiertas y multidimensionales, fomentando la autonomía, creando tareas desafiantes, activando la curiosidad, sabiendo comunicar, activar y planificar la interacción, mostrando la relevancia y la utilidad.
- **Aprender a cooperar** es considerada una competencia clave incluyendo el trabajo con los otros,

el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad de comunicar adecuadamente el conocimiento, el entendimiento y las habilidades, la regulación del propio aprendizaje y de los compañeros de equipo, la evaluación de uno mismo y de los demás (que también te evalúan). Su corolario es el **Aprendizaje entre iguales**, que conlleva una interdependencia positiva, interacciones personales ricas, responsabilidad individual, enseñanza de habilidades sociales y autorreflexión de equipo.



Framework for 21st Century Learning (Partnership for 21st Century Skills)

http://www.p21.org/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=119

El cuarto nos llega desde el MIT (Massachusetts Institute of Technology) y habla de algunas nuevas destrezas que se suman a las ya existentes, como consecuencia del **desarrollo de las TIC** y de la importancia de las redes sociales como medio para trabajar juntos. En este marco, Henry Jenkins propone las siguientes *New media literacies for the 21st century*²⁴:

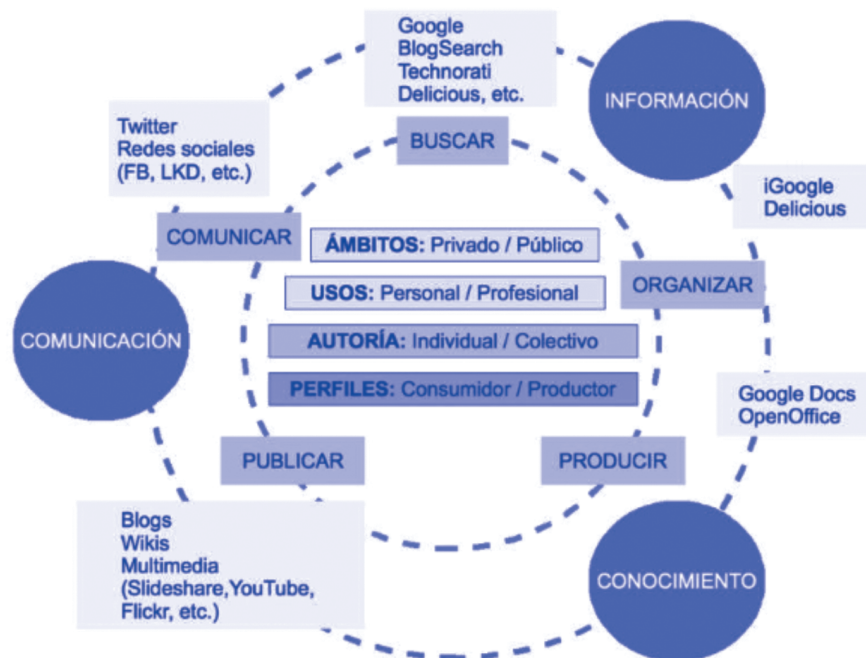
- **Juego**: experimentar para resolver problemas.
- **Representación**: Habilidad para adoptar identidades alternativas con el propósito de improvisar y descubrir (y conocer al otro).
- **Simulación**: crear e interpretar modelos del mundo real. Tiene una cierta vinculación con el juego aunque lo trasciende.

²³ “El pensamiento es una capacidad que se aprende y que, por tanto, también se puede enseñar o favorecer” (*Psicología del aprendizaje...*, 2009; p. 150-151). También en 153.

²⁴ JENKINS, H. (2008): Tiscar Lara ha traducido el vídeo donde se habla de estas competencias <<http://tiscar.com/2009/02/23/video-new-media-literacies-en-espanol>>

NIJBOER, Jelke and HAMMELBURG, Esther (2010); p. 38-39.

- **Apropiación:** reinterpretar y remezclar el contenido de otros. Lo que en buena medida ha sido el punto de partida para el avance científico desde siempre.
- **Multitarea:** habilidad para examinar el propio entorno y centrar la atención cuando se necesite en los detalles significativos.
- **Pensamiento distribuido:** habilidad para interactuar con sentido con herramientas que expanden las capacidades mentales.
- **Inteligencia colectiva:** aportar conocimiento, compartir y comparar.
- **Juicio:** capacidad de evaluar de manera crítica diferentes fuentes de información.
- **Navegación transmediática:** capacidad para utilizar diferentes medios y seguir los acontecimientos o la información a través de múltiples caminos.
- **Trabajo en red:** habilidad para buscar, sintetizar y difundir información.
- **Negociación:** capacidad de moverse en comunidades diversas, respetando y comprendiendo diferentes perspectivas, formas de actuar y normas alternativas.
- **Visualización:** habilidad de interpretar y crear representaciones de datos para expresar ideas, encontrar patrones e identificar tendencias.



Lara, Tíscar. Competencias digitales en un entorno de conocimiento abierto
<http://www.slideshare.net/tiscar/competencias-digitales-y-conocimiento-abierto?src=embed>

En este mismo ámbito de *media literacy* se encuentran ejemplos como la *European Charter for Media Literacy*²⁵. Y trascendiéndolas o englobándolas en el ámbito general de la comunicación, aportaciones como el *Framework for 21st Century*

*Learning*²⁶ o la de Tíscar Lara que incluye las nuevas competencias en entornos no formales de aprendizaje, reconociendo 3 **ámbitos de actuación** (el de las personas, con nuevos roles; el de las estructuras, donde estás y a la hora que estás; y el de

²⁵ Véase <<http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php>>.

²⁶ Véase <http://www.p21.org/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=119>.

los contenidos, que debe estar constituido por recursos educativos abiertos) y menciona:

- **Contrastar** información y crítica.
- **Hablar** en varios ámbitos: el privado, el íntimo y el de las redes sociales.
- **Crear**: la autoría contemplada en sentido individual y colectivo, reconocida de diferentes maneras (copyright, copyleft) y teniendo en cuenta el *remix* (la mezcla de soportes y contenidos).
- **Producir, escribir y construir** que conlleva **analizar** y **deconstruir** en un proceso constante a través de la reflexión crítica y la producción creativa

Es interesante la tabla que el JISC ha realizado en un informe respecto a las competencias digitales para el siglo XXI, en la que se recogen una parte importante de las competencias mencionadas (Betham, Helen, 2009; p. 35-38). Esta tabla se puede consultar al final de este documento, en el Anexo III.

La responsabilidad de impartir estas competencias, que –recordemos– están en continuo cambio a lo largo de toda la vida, es de la educación a todos sus niveles: desde la escuela hasta la educación superior, universitaria o no.

En este itinerario, la ayuda y colaboración de los que trabajan diariamente con la información (entre ellos los bibliotecarios) es fundamental; como lo es, la existencia de activas bibliotecas en todos esos niveles educativos, desde las bibliotecas escolares (el agujero negro de nuestro país) a las universitarias. Sin olvidar a las públicas, que tienen la ardua tarea de intentar no ya cubrir las lagunas provocadas por la inexistencia de determinadas bibliotecas educativas, sino que deben ayudar al autoaprendizaje a lo largo de la vida a todos aquellos que no están matriculados en una educación reglada, o simplemente a los que matricularon sin pedir permiso en la ardua asignatura de la vida.

La brecha digital

Podríamos decir que esta cuestión que ahora abordamos se encuentra en la encrucijada entre la

información y las competencias; ya que entendemos la brecha digital al menos en dos sentidos: la imposibilidad de acceder a las nuevas TIC y el desconocimiento de las competencias básicas para poder utilizarlas. El mero hecho de que sea una cuestión de la que se habla en cualquier foro es una demostración de la importancia de estas tecnologías, aunque en algunos aspectos responda a intereses económicos.



Es indudable la importancia que tiene el acceso y el uso de las TIC puesto que como hemos dicho, es equivalente a decir el acceso y uso de la información, utilizada no sólo para la investigación o el estudio, sino también para el esparcimiento... o para las cuestiones más elementales de la vida cotidiana (administración electrónica, servicios de atención telefónica al usuario, tecnología móvil, comercio en línea... o las taquillas automáticas del transporte público).

En muchas ocasiones cuando se mide el alcance de la brecha digital se relaciona directamente con el número de ordenadores, la amplitud y velocidad de las redes, su introducción en los hogares o las escuelas²⁷... cuando lo realmente importante es la medida en que pueden ser utilizadas. Todo ello está inevitablemente unido a las desigualdades económicas y sociales, abismales entre países y significativas (cuando no también abisales) dentro de algunos.

²⁷ Véanse como ejemplo los indicadores incluidos en *i2010 High Level Group* (2009). *Benchmarking Digital Europe 2011-2015: a conceptual framework*; p. 18 y 19: <http://www.csi.map.es/csi/pdf/benchmarking_digital_europe_2011-2015.pdf>. Han incluido análisis del uso.

Manuel Castells afirma que la verdadera brecha es educacional y que cuando desaparezca la “generación analógica” desaparecerá la digital. La cuestión es que esa brecha educacional también es consecuencia de la situación política, económica y social y no únicamente generacional.

Sobre esta última, Carles Monereo habla de **brecha cognitiva**²⁸, según la cual los que se acostumbran a utilizar determinados medios de comunicación desarrollan unas formas de relación diferente; pero también una manera diferente de pensar.

Sobre la primera, Daniel Pimienta habla de **brecha paradigmática**²⁹, planteando la necesidad de cambiar las estructuras, superando la idea simple de equiparar desarrollo en el ámbito de las TIC con el desarrollo de infraestructuras y enunciando la “ley Pimienta” que sostiene que cuando los esfuerzos para superar la brecha digital se centran en un % significativo en la dotación de ordenadores y redes, lo que realmente se está evidenciando es algún tipo de corrupción.

En este aspecto no hay que olvidar el lugar del mundo en que vivimos. Tendemos a ver la realidad de acuerdo con nuestro nivel de vida o el de las personas que nos rodean y nos olvidamos de que formamos parte (quien esto escribe y sus cotidianos) de la parte del mundo más privilegiada.

La ALFIN tiene un papel evidente en una de las dos caras de la brecha digital que hemos mencionado; en concreto en la referida a las competencias para utilizar las herramientas tecnológicas. Las aportaciones en el ámbito de las infraestructuras necesarias para el acceso requieren de la intervención de esferas con alto poder de decisión; pero también, en la medida de sus posibilidades tienen un papel todas aquellas entidades comprometidas con la ALFIN que pueden poner a disposición de sus usuarios los medios técnicos con los que cuentan.

Además pueden hacer accesible toda la documentación que no está sujeta a derechos de autor, desarrollando el libre acceso; incluso el uso de software libre. Y sobre todo, luchando a favor de la inclusión social y fomentando la multiculturalidad. Recientemente la UNESCO aprobó en su Conferencia General un texto, ya aprobado previamente por la IFLA que conocemos como Manifiesto por la Biblioteca Multicultural, y puede ser consultado en la dirección <<http://www.ifla.org/VII/s32/pub/MulticulturalLibraryManifiesto-es.pdf>>.

El fomento de redes sociales, que apoyen la actitud de compartir, colaborar y trabajar en equipo es un elemento importante para conseguir alcanzar el aprendizaje permanente y eliminar brechas cognitivas, sociales... y hasta las paradigmáticas.

²⁸ MONEREO, Carles: La brecha cognitiva. En *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones...* (2008; p. 163-173).

²⁹ PIMIENTA, Daniel: Brecha digital, brecha social y brecha paradigmática. En *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones...* (2008; p. 11-21).

Declaraciones, normas, organizaciones

El auge y desarrollo de la ALFIN no ha surgido de la nada. Como en otros ámbitos de la sociedad se ha trabajado para fomentarla a través de declaraciones, programas, planes, directrices, normas, modelos... Detrás de todos ellos hay organizaciones e instituciones que los han desarrollado, defendido e impulsado. Es de ellas de las que vamos a hablar en primer lugar.

Las organizaciones implicadas en la ALFIN

La ONU declaró en diciembre de 2001 que el 1 de enero de 2003 comenzaba el **Decenio de la Alfabetización de las Naciones Unidas**³⁰, incluyendo en su declaración los objetivos de que “*para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y que las niñas y los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la enseñanza,*” además de que deberían “*aumentar en un 50% todos los índices de alfabetización de adultos para el año 2015*”, así como que la UNESCO era la encargada de desarrollar programas para conseguirlos y en velar por su cumplimiento.

UNESCO

De todos es conocido que la UNESCO tiene competencias en el ámbito de la Educación, la Ciencia y la Cultura, todos ellos relacionados con la cuestión que estamos analizando. No obstante,

hay un programa en que la ALFIN tiene un papel importante: **Information for All (IFAP)**³¹.

El Programa IFAP continúa la labor del Programa Intergubernamental de Informática (PII) y del Programa General de Información (PGI), con dos objetivos fundamentales³²: constituirse en una “plataforma para el debate internacional sobre las políticas y acciones que promuevan el acceso equitativo y universal a la información y a las nuevas tecnologías” y ser un “escenario de reflexión sobre las consecuencias éticas, jurídicas y sociales del uso de las mismas”.

En las reuniones de dicho programa participan –además de 26 países– organizaciones como la IFLA (*International Federation of Library Associations and Institutions*) o el ICA (*International Council on Archives*).

Entre sus prioridades están la ALFIN, las implicaciones sociales, éticas y legales de las TIC o la preservación de la información, disponiendo de espacios específicos dedicados tanto a *Information Literacy* como a *Information and Media Literacy*³³. Dispone, además, de una base de datos con unos 500 proyectos relacionados con el programa.

En su plan estratégico 2008-2013 identifica cinco áreas prioritarias para conseguir un marco para la políticas del conocimiento y la información: información para el desarrollo, preservación de la información, acceso a la información, ética de la información y alfabetización informacional.

³⁰ Disponible en <<http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/boletin/alfabetizacion/res116.html>>.

³¹ Disponible en <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=1627&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

³² Disponible en <<http://www.csi.map.es/csi/pg4805.htm>>.

³³ Véase *Information Literacy* <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> como a *Information and Media Literacy* <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=15886&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

Además aparece la ALFIN en dos líneas de acción, en una de ellas ligada a la alfabetización en medios.

En el caso de *Information Literacy* la iniciativa crucial tuvo lugar hace dos años con varios workshops que se repartieron a lo largo del mundo buscando formar a lo formadores (*Training The Trainers*). Uno de esos Workshops tuvo lugar en Granada (España). Fruto de dicha experiencia nació un espacio de acceso libre en la web en el que se recopila información sobre la ALFIN que se ha convertido en un excelente repositorio de materiales, disponible en <http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/course/view.php?id=3>.

Hemos visto en el apartado de competencias un esquema que Jesús Lau y Ralph Catts han incluido dentro de una obra en la que buscan indicadores de ALFIN. Este documento se ha redactado con el soporte de la UNESCO. En este momento se está estudiando la posibilidad de realizar un congreso internacional a finales de 2010 que trataría sobre indicadores y alfabetización desde 3 perspectivas, la de los informáticos, los documentalistas/bibliotecarios y los profesionales de la comunicación.

Por otro lado, la UNESCO acaba de publicar un documento titulado "Hacia inclusivas sociedades del conocimiento"³⁴ relacionado con la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información

(WSIS) donde reivindica que su papel se centra en la dimensión humana de la información y la comunicación y por ello en la libertad de expresión, la igualdad en la educación para todos, el acceso universal a la información y el conocimiento y el respeto a la diversidad lingüística y cultural.

Además, colabora estrechamente con otras organizaciones, como comprobaremos a continuación en el caso de la IFLA. En ocasiones incluso a nivel personal. Por ejemplo, Natalia Gendina es miembro de IFAP y del Comité Permanente de la Sección de ALFIN de la IFLA a la que ha acudido en varias ocasiones el hoy Presidente del Consejo Intergubernamental del Programa IFAP, Eugeny Kuzmin, e impulsor del congreso al que hemos hecho referencia.

IFLA

La IFLA es un organismo fundamental en el mundo bibliotecario. Su larga tradición de cooperación y trabajo en todas las áreas relacionadas con las bibliotecas la han convertido en referente internacional, incluyendo el ámbito de las normas, las directrices o los manifiestos.

Su organización ha cambiado con el tiempo, adaptándose a las cuestiones más relevantes de cada momento, como demuestra el cambio de su estructura en 2009.

En su seno trabaja una sección dedicada especialmente a la ALFIN; pero antes de describir sus rasgos característicos es importante destacar algunos aspectos que se relacionan con lo ya mencionado y con lo que diremos, como son:

- La existencia de secciones o grupos dedicados a la Lectura y la Alfabetización, a las Bibliotecas para Poblaciones Multiculturales, al e-Learning, a los diferentes tipos de biblioteca
- La elaboración de manifiestos imprescindibles que son resultado de su trabajo, como son por orden cronológico:

³⁴ Este documento puede ser consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187832e.pdf>.

- Manifiesto por la Biblioteca Pública (1994) <<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/span.htm>>
- Manifiesto por la Biblioteca Escolar (1999) <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-s.htm>>
- Manifiesto sobre Internet (2002) <<http://archive.ifla.org/III/misc/im-s.htm>>
- Manifiesto por la Biblioteca Multicultural (2009) <<http://www.ifla.org/VII/s32/pub/MulticulturalLibraryManifiesto-es.pdf>>

Como acabamos de mencionar, existe una **Sección de ALFIN de la IFLA** <<http://www.ifla.org/en/information-literacy>>, que es de las más recientes ya que consigue este status en 2003. Es la encargada de impulsar la ALFIN en el mundo de las bibliotecas y en su esfera de influencia, que es enorme puesto que contempla a todos los tipos de bibliotecas: escolares, públicas, académicas, universitarias, de prisiones, de hospitales, parlamentarias...

En la actualidad acoge a personas relacionadas con el mundo de la información y de la educación de al menos 16 países diferentes, habla 6 de las lenguas oficiales de la IFLA (además de otras 8) y tiene representación de todos los continentes.

Buena parte de sus actividades hasta la fecha han consistido en sentar las bases sobre las que construir nuevas relaciones y está en la actualidad trabajando para conseguir tener un intercambio más fluido y real con todos los implicados en las tareas de ALFIN. Por ejemplo, con la inminente creación de una página en Facebook que permitirá compartir experiencias de todo el mundo o de un perfil en Twitter.

Una buena idea de la importancia de la ALFIN es el interés que muestran otras Secciones o Grupos de Especial Interés³⁵ en colaborar con esta sección en la celebración de eventos en el entorno de los Congresos de la IFLA. Se ha compartido trabajo con Bibliotecas Académicas y de Investigación, UNESCO, Lectura y Alfabetización, Bibliotecas de Ciencias Sociales, Referencia y Atención al Usuario, se ha negociado con Marketing, Bibliotecas Multiculturales, Grupo de Mujeres... Se apoya a E-learning.

También se le ha pedido colaboración para el Congreso sobre indicadores que promulga la UNESCO y para realzar el papel de la ALFIN dentro del Programa IFAP.

Buena parte de sus iniciativas han estado sostenidos en una cooperación estrecha con la UNESCO. Algunos se han convertido en recursos importantes:

- *Guidelines on information literacy for lifelong learning* <<http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/mod/resource/view.php?id=62>>
- *Directrices para la alfabetización informativa* (LAU, 2006)
- *International Information Literacy Resources Directory*: base de datos con recursos de todo el mundo relacionados con la ALFIN.
- *State-of-Art Report*: estado de la cuestión de la ALFIN en el mundo. Abarca la mayor parte de las zonas geográficas. El problema es que se desactualiza fácilmente en cuanto hay recursos nuevos³⁶. Se está estudiando la posibilidad de elaborarlo con otros medios que permitan una actualización casi continua (por ejemplo una Wiki)
- *Information Literacy Logo*: que ya ha sido presentado al inicio de este documento.

Estos tres últimos recursos están accesibles desde la misma página web **Infolit Global** <<http://www.infolitglobal.info>>.

También en el ámbito de la IFLA se creó un Comité Presidencial para la Agenda Internacional sobre la Alfabetización a lo Largo de la Vida, en el que participan Cristóbal Pasadas y Jesús Lau cuyo informe final está accesible en <<http://www.webcitation.org/5Nr823INU>>. De este Comité, en colaboración con la UNESCO (bajo el paraguas del Programa de Información para Todos, IFAP) ha partido el documento sobre los indicadores que hemos utilizado en el apartado de competencias.

Asociaciones de bibliotecarios

En la IFLA se encuentra la mayor parte de las asociaciones de bibliotecarios del mundo trabajando en equipo. Cada una de ellas, no obstante,

³⁵ Son los elementos básicos que articulan el trabajo dentro de la IFLA.

³⁶ Mientras realizábamos este trabajo se han incluido dos apartados nuevos y se han actualizado cinco.

tiene sus propios ámbitos y espacios de actuación. Algunas de las más importantes para la ALFIN, que están relacionadas con declaraciones, normas, buenas prácticas... las mencionamos a continuación.

ALA: American Library Association

Es la asociación de bibliotecarios más poderosa a nivel mundial. Se encuentra en Estados Unidos, país con una gran tradición en el desarrollo bibliotecario. La ALA cuenta con diferentes divisiones <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/index.cfm>> relacionadas con los tipos de bibliotecas; de las que nos interesa destacar la ACRL (Association of College & Research Libraries <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/index.cfm>>) y la AASL (American Association of School Librarians <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/index.cfm>>) porque son las que han creado algunas normas importantes para la cuestión que venimos tratando.

Recientemente la ACRL ha creado un Comité Coordinador de la ALFIN <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/ilcc/index.cfm>>, que incluye un Comité Interdivisional entre ACRL y AASL cuya finalidad es centrarse en cómo preparar a los jóvenes para estar alfabetizados en información.

Algunos de sus documentos son clave en el desarrollo de la ALFIN. Estos ejemplos son suficientes: el *Informe Final del Comité Presidencial de la ALA* de 1989, en el que se pedía que las escuelas y los *colleges* incluyeran la ALFIN dentro de los programas de enseñanza y que recogía una de las definiciones más utilizadas sobre quién está alfabetizado informacionalmente: “son aquellos que han aprendido a aprender. Saben cómo aprender porque saben cómo se organiza el conocimiento, cómo encontrar información y cómo usarla de manera que otros pue-

dan aprender de ellas. Son personas preparadas para el aprendizaje permanente, porque pueden encontrar siempre al alcance de su mano la información necesitada para cualquier tarea o decisión”. También como resultado de ese mismo informe se creó en 1989 el *National Forum on Information Literacy* <<http://www.infolit.org/index.html>>, que fue el impulsor de la Declaración de Praga.

Las **normas sobre bibliotecas universitarias** que publicó la ACRL, que sirvieron de modelo a las del CAUL y ANZIIL. Así como otro conjunto de directrices <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/infolit.cfm>> relacionadas con el particular.

Del mismo modo, hay que mencionar las que estableció la AASL **sobre bibliotecas escolares** <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/guidelinesandstandards.cfm>>.

CAUL y ANZIIL

Oceanía tiene un peso importante en el mundo de la ALFIN. Los documentos generados por el CAUL y ANZIIL han servido de guía a nivel internacional. Véase si no el caso de REBIUN.

CAUL (Council of Australian University Librarians) <<http://www.caul.edu.au/caul-programs/information-literacy/working-group>> creó un grupo

The screenshot shows the CAUL website interface. At the top, there is a navigation menu with options: HOME, ABOUT CAUL, CAUL PROGRAMS, EXTERNAL LINKS, NEWS AND EVENTS, and CONTACT CAUL. Below the menu, there is a search bar and a login section with fields for Email and Password, and buttons for LOGIN, Remember me, Forgotten password?, and Not registered?. The main content area is titled "Information Literacy" and includes a sub-header "Information Literacy" and a paragraph explaining the purpose of the Information Literacy Working Group. Below this, there is a list of links: Information Literacy - Resources, Information Literacy ILWG Objectives, Information Literacy - Working Group, Information Literacy - University IL Web Pages, and Information Literacy - Publications. The page also features a sidebar with a list of links: Open Scholarship, CAIRSS (CAUL Institutional Repository Support Service), ADT (Australasian Digital Theses program), Learning & Teaching, ULA (University Library Australia), Best Practice, and CEIRC (CAUL Electronic Information Resources Committee). The page footer indicates the date "Monday, 10 May 2010".

de trabajo sobre ALFIN en 2003 entre cuyos objetivos destaca promover la inclusión de la ALFIN en la enseñanza y el aprendizaje y proporcionar apoyo y recursos para conseguir una adecuada evaluación de las competencias y el conocimiento de la ALFIN; así como de los cursos que se imparten en las bibliotecas universitarias.

En su plan estratégico 2010-2012 recogen como uno de sus objetivos el de compartir las buenas prácticas en ALFIN. Disponen también del documento sobre buenas prácticas para la implantación de los programas de ALFIN en las bibliotecas que ha sido traducido y adaptado por REBIUN.

ANZIIL <<http://www.anziil.org/>> (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy) une los esfuerzos de australianos y neozelandeses para crear un marco que se libera de su adscripción a las bibliotecas universitarias.

SCONUL

SCONUL (Society of College, National and University Libraries) <http://www.sconul.ac.uk/topics_issues/info_literacy/> es una asociación que acoge a todas las universidades británicas e irlandesas. Es clásica su obra “Information skills in higher education” (1999) en la que se recogen los famosos 7 pilares de la información <http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf>.

Tiene un grupo de trabajo en ALFIN <http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/> en el que participa Sheila Webber, destacada figura en el mundo de la ALFIN y desde 2009 miembro del Comité Permanente de la Sección de ALFIN de la IFLA.

Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria (Ministerio de Cultura, España)

Es importante destacar la labor de la Subdirección de Coordinación Bibliotecaria dentro de la Dirección del Libro y Bibliotecas, no ya por el apoyo a bibliotecas de todo tipo sino también por cuestiones relacionadas directamente con la ALFIN.

Impulsó el Consejo de Cooperación Bibliotecaria, del que hablaremos más adelante, en cuyo seno hay un grupo de trabajo dedicado a la ALFIN.

Fue uno de los principales patrocinadores e impulsores del I Encuentro de Toledo *Biblioteca, Aprendizaje y Ciudadanía* de 2006, donde se redactó la declaración que se ha convertido en punto de referencia en nuestro país. Con motivo de ese encuentro, hubo otras tres cuestiones que se desarrollaron:

- un logo, anterior al del concurso de la UNESCO/IFLA, cuya idea se mantiene en el diseño gráfico de ALFARED.
- ALFARED, plataforma en la que se han incluido espacios para que cada tipo de biblioteca vuelque los contenidos importantes sobre ALFIN, además de contar con un blog para recoger las novedades. ALFARED tuvo su origen en el excelente blog que creó José Antonio Gómez “*ALFIN: Recursos e ideas sobre cultura de la información y nuevas alfabetizaciones*” <<http://alfin.blogspot.com>> en 2005.
- La idea de un curso de verano, que tuvo lugar en 2008 dentro de los cursos de verano de El Escorial, con el título *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: el papel de las bibliotecas*; entre cuyos frutos se encuentra la obra homónima (*Brecha digital y nuevas alfabetizaciones*, 2008). Uno de sus principales patrocinadores fue la Subdirección General.

También patrocinó el II Encuentro Biblioteca, Aprendizaje, Ciudadanía, que tuvo lugar en enero de 2009 en Vilanova i la Geltrú con el título “*Prácticas y experiencias de alfabetización informacional*” (ver conclusiones: <<http://www.alfared.org/blog/informacion-general/516>>).

Por su intermediación se consiguió el escenario donde tuvo lugar el I Encuentro de Responsables de ALFIN de bibliotecas universitarias, en mayo de 2009, y que luego trataremos con más profundidad.

REBIUN

REBIUN es otro tipo de organización; en este caso una red de bibliotecas que acoge a todas las universitarias españolas y a las bibliotecas del CSIC (Centro Superior de Investigaciones Científicas).

REBIUN es una sectorial de la CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas). Otra de ellas es CRUE/TIC, con la que colabora en algunas actividades.

En su seno trabaja un grupo de trabajo dedicado a la ALFIN que se ha ido dotando de nuevas herramientas (adaptación de normas existentes, creación de vídeos...) y organizado diferentes eventos (Encuentros de Responsables de ALFIN, Jornadas CRAI) en los que han colaborado diferentes colectivos. Desarrollaremos todo ello en el apartado de bibliotecas universitarias.

Declaraciones

Hay múltiples declaraciones, casi tantas como reuniones de expertos sobre la materia. Con las tres³⁷ que destacaremos a continuación (la Declaración de Praga, la de Alejandría y la de Toledo) veremos cómo quedan referidas la mayor parte de las cuestiones mencionadas en el capítulo anterior y también algunas que analizaremos en los posteriores. Por último mencionaremos la Declaración por la Administración Obama de octubre de 2009 como el mes de la ALFIN.

Declaración de Praga (2003)

Entre el 20 y el 23 de septiembre de 2003 tiene lugar en Praga una Reunión de Expertos en Alfabetización en Información, organizada por la *Comisión Nacional de los EE.UU. de Norteamérica para las Bibliotecas y la Documentación* y por el *Foro Nacional de Alfabetización en Información*, con el apoyo de la UNESCO, que proponen unos principios básicos para la ALFIN con el lema "Hacia una sociedad alfabetizada en información"³⁸.

Los rasgos fundamentales de la misma son:

- La ALFIN es un prerrequisito para la participación en la sociedad de la información y forma parte del **derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de toda la vida**
- Juega un papel de liderazgo en la reducción de las desigualdades entre personas y países. Estos deben desarrollar programas ALFIN **necesarios para cerrar la brecha digital**
- Debe ser un componente importante del programa Educación para Todos y contribuir de

manera fundamental al logro de las metas de la ONU para el Milenio y el respeto a la Declaración Universal de Derechos Humanos

- La sociedad de la información es necesaria para el desarrollo social, cultural y económico
- Se solicita que sea incluida en la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012)

Declaración de Alejandría (2005)

Los participantes en el *Coloquio de Alto Nivel sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida*, celebrado en la Biblioteca de Alejandría entre el 6 y el 9 de Noviembre de 2005, declaran que "*la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida son los faros de la Sociedad de la Información que iluminan las rutas hacia el desarrollo, la prosperidad y la libertad*" y lo desarrollan con las siguientes notas distintivas³⁹:

- La ALFIN está en el corazón del aprendizaje a lo largo de la vida y constituye un **derecho humano básico en el mundo digital**
- Promueve la inclusión social de todas las naciones y crea valor público
- Incluye las **competencias** para reconocer las necesidades de información y para localizar, evaluar, aplicar y **crear información** dentro de contextos sociales y culturales
- Se extiende **más allá de las meras tecnologías actuales** para cubrir el aprendizaje, el pensamiento crítico y las competencias de interpretación.
- Son elementos clave para el desarrollo de competencias genéricas, que son requisito para la acreditación de todos los programas educativos y de formación.
- Debe incluirse en la educación inicial y continua
- Ambos principios deben formar parte del desarrollo profesional del personal de los sectores de la educación y la información

³⁷ Pueden encontrarse en CUEVAS (2007; p. 225-231).

³⁸ Disponible en inglés en <<http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf>> y en castellano <http://www.melangeinfo.com/Doc/Declaraci_Praga_castellano.pdf>.

³⁹ Disponible en <<http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>>.

Declaración de Toledo (2006)

“*Bibliotecas por el aprendizaje permanente*” fue el lema que escogieron numerosos profesionales del mundo de la educación y de la información reunidos en Toledo para analizar el estado de la ALFIN y su alcance en España. En la declaración⁴⁰ se considera la ALFIN como una herramienta esencial para la adquisición de competencias en información y el desarrollo de los ciudadanos y se hacen recomendaciones a las autoridades de diferentes niveles y a la sociedad en general:

- Es necesario disponer de los conocimientos precisos para el acceso a la información y su uso eficaz, crítico y creativo.
- Contribuye a la mejora de los niveles educativos de la población.
- Debe proporcionarse el desarrollo profesional permanente del personal de bibliotecas con una política formativa específica en ALFIN,
- El sistema educativo obligatorio debería dar protagonismo a la biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje y la adquisición de competencias.
- Los planes de estudio de las universidades que forman a profesionales de la información deberían integrar contenidos de ALFIN y las cuestiones pedagógicas necesarias para su enseñanza.

Además, se pide elaborar un modelo marco propio, una propuesta curricular adaptable, la concienciación social, la recogida de buenas prácticas, la creación de un sitio web específico, la identificación de socios clave y establecer un mecanismo eficaz para participar en la agenda internacional.

Son importantes también las conclusiones <<http://www.alfared.org/blog/informacion-general/516>> del II Seminario que tuvo lugar en Vilanova en 2009.

En la Declaración de Toledo se considera la ALFIN como una herramienta esencial para la adquisición de competencias en información y el desarrollo de los ciudadanos.

⁴⁰ La documentación del Encuentro está disponible en <<http://hdl.handle.net/10421/1545>>. Al final del documento se puede consultar la Declaración de Toledo.

⁴¹ NATIONAL INFORMATION LITERACY AWARENESS MONTH, 2009 October 1, 2009. The White House. Office of the Press Secretary <http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Presidential-Proclamation-National-Information-Literacy-Awareness-Month>.

Octubre de 2009: mes de la ALFIN en EE.UU.⁴¹

Lejos de parecer una frivolidad, esta declaración o nombramiento tiene trascendencia porque proviene de la Administración del país que continúa siendo el líder económico y político mundial, acompañada de una exposición de motivos, en la que además de hablar de elementos clave de lo que significa la ALFIN argumenta que:

- La explosión de la información ha cambiado la concepción de la gestión de la información
- Más que disponer de datos debemos aprender las destrezas necesarias para adquirir, contrastar y evaluar la información en cualquier circunstancia
- Esta nueva alfabetización (*literacy*) abarca competencias en las tecnologías de la comunicación
- Todos los estadounidenses deben ser expertos en todas las destrezas necesarias para moverse en la Edad de la Información y ser conscientes de su importancia.

Normas

Si las declaraciones establecen el marco general de la ALFIN al mismo tiempo que llaman la atención a la sociedad, a los gobiernos, autoridades e instituciones culturales y académicas, las normas, los modelos, las directrices y los marcos nos acercan más a su aplicación práctica, indicándonos qué es lo que se debe buscar y cómo, aunque no siempre lo logren. Proporcionan el esquema general de cuáles son las competencias que se deben conseguir, acompañadas de ejemplos de cómo lograrlo.

Hay una gran confusión terminológica, especialmente entre modelos y normas, que trataremos en el punto 4. Sin embargo Aurora Cuevas, lo ve de la siguiente manera: “un **modelo de alfabetización en información** es un marco teórico que trata de presentar el nivel de competencias para que una persona adquiera las habilidades que le hagan ser alfabetizado en información en un determinado estadio evolutivo. Su desarrollo se lleva a cabo a través de normas” (Cuevas, 2007, p. 135).

Lo vamos a presentar mediante ejemplos de la siguiente manera: veremos algunas normas, después los marcos y acabaremos con los modelos.

En el caso de las normas todas están redactadas⁴² por alguna de las asociaciones que acabamos de mencionar, se influyen unas en otras y están íntimamente ligadas a su naturaleza formadora, puesto que están destinadas a los estudiantes en todas sus etapas.

La mayor parte de ellas son el resultado de un trabajo multidisciplinar en el que han intervenido fundamentalmente profesionales del mundo de la información y de la enseñanza pero también del de la informática. Permiten ser utilizadas y adaptadas siempre que se reconozca el origen y los resultados no se utilicen con fines comerciales.

Escolares

Las primeras normas sobre ALFIN fueron redactadas por la AASL y la AECT (*Association for Educational Communications and Technology*) en 1998, con el título *Normas de alfabetización en información para el aprendizaje de los estudiantes* <<http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/mod/resource/view.php?id=107>> (traducidas por Aurora Cuevas) recogían 9 normas (con 29 indicadores) agrupadas en 3 categorías (alfabetización en información, aprendizaje independiente y responsabilidad social). Las normas nos dicen que:

“El estudiante alfabetizado en información...”

- Accede a la información de manera eficaz y eficiente
- Evalúa la información de forma crítica y competente
- Usa la información de manera precisa y creativa

“El estudiante que aprende independientemente es aquél que es alfabetizado en información y...”

- Busca la información relacionada con sus intereses personales
- Aprecia y disfruta de la literatura y otras expresiones creativas de la información

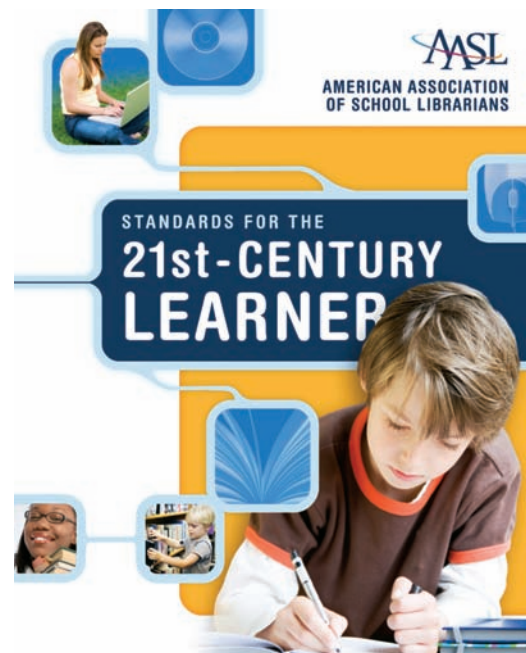
- Persigue la excelencia en la búsqueda de información y la generación de conocimiento

“El estudiante que contribuye de forma positiva a la comunidad de aprendizaje y a la sociedad es aquél que es alfabetizado en información y...”

- Reconoce la importancia de la información en una sociedad democrática
- Practica una conducta ética en lo que concierne a la información y las tecnologías de la información
- Participa eficazmente en grupos para buscar y generar información

En 2007 la misma AASL publica unas *Normas para los estudiantes del siglo XXI* <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf> con el objetivo de proporcionar una herramienta que permita sustentar el programa de la biblioteca y sirva al bibliotecario escolar para diseñar el aprendizaje de los estudiantes en la escuela.

Es importante su llamémosla “exposición de motivos” en la que destacan los siguientes aspectos:



AASL. Normas para los estudiantes del siglo XXI

⁴² Y la mayor parte traducidas por Cristóbal Pasadas.

- La lectura (en todos los formatos) es una competencia esencial para el aprendizaje, el crecimiento personal y el entretenimiento, convirtiéndose en un indicador del éxito en la escuela y en la vida.
- Las destrezas deben tenerse y usarse bajo la responsabilidad individual y mediante la autoevaluación.
- Los estudiantes deben ser enseñados a mirar desde diferentes perspectivas a compartir y usar la información éticamente y a usar las herramientas sociales con responsabilidad.
- Deben desarrollar las competencias en información que les permitan usar la tecnología como herramienta para el aprendizaje actual y futuro.
- El acceso equitativo a la información y a las TIC es un componente clave de la educación.
- La ALFIN ha progresado de la simple definición de usar recursos de referencia a encontrar información; y múltiples alfabetizaciones se han incorporado a la ALFIN como competencias para este siglo: digital, visual, textual y tecnológica.
- El constante incremento de la información requiere que todos los individuos adquieran las competencias intelectuales que les permitan aprender por sí mismos.
- El aprendizaje se realiza dentro de un contexto social, compartiendo y aprendiendo con los demás, bien cara a cara bien mediante la tecnología.
- Las bibliotecas escolares son esenciales para desarrollar las competencias del aprendizaje.

El esquema toma forma de una matriz en la que 4 objetivos amplios se conjugan con 4 perspectivas para obtener unos 83 enunciados.

Los estudiantes usan habilidades, recursos y herramientas para:

- Preguntar, pensar críticamente y alcanzar el conocimiento
- Dibujar conclusiones, tomar decisiones informadas, aplicar el conocimiento a las nuevas situaciones y crear nuevo conocimiento

- Compartir conocimiento y participar ética y productivamente como miembro de nuestra sociedad democrática
- Perseguir el crecimiento estético y personal

Cada uno de esos objetivos generales se concreta en otros específicos al combinarse con cada uno de los siguientes elementos:

- Destrezas: habilidades clave par entender, aprender, pensar y dominar las materias
- Puesta en acción: creencias y actitudes que guían el pensamiento y la conducta intelectual que pueden medirse por las acciones tomadas.
- Responsabilidades: Conductas seguidas por los estudiantes independientes en la investigación y en la resolución de problemas.
- Estrategias de autoevaluación: Reflexión sobre cómo los 3 aspectos anteriores son efectivos.

La misma asociación publica un documento (no tiene acceso gratuito) en el que se ve cómo se aplican estas normas en la realidad, titulado “*Standards for the 21st Century Learner in Action*”⁴³ y cuenta con un programa sobre **cómo implementar las normas y aportar directrices para crear los programas de las bibliotecas escolares: *Learning 4 Life***⁴⁴.

Universitarias

Las *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso a la información en la educación superior* <<http://www.aab.es/pdfs/baab60/60a6.pdf>> (ACRL/ALA, 2000) constituían para quienes las redactaron la base para el aprendizaje permanente y las consideraban comunes a todas las disciplinas y niveles de educación. Una vez más en su origen se encontraban el desarrollo de las tecnologías de la información, considerando un punto de partida básico las destrezas con ellas.

Su esquema se condensa en 5 normas que contienen 22 indicadores de rendimiento y cerca de 90 ejemplos de resultados esperados. Fueron adoptadas por la *American Association of Higher Education* y por agencias acreditativas.

Su enunciado dice que “El estudiante que es competente en el acceso y uso de la información...”

⁴³ Disponible en <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/standardsinaction.cfm>>.

⁴⁴ Disponible en <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learning4life/document/l4lplan.pdf>>.

- es capaz de determinar la naturaleza y nivel de información que necesita
- accede a la información requerida de manera eficaz y eficiente
- evalúa la información y sus fuentes de manera crítica e incorpora la información seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema de valores
- a título individual o como miembro de un grupo, utiliza la información eficazmente para cumplir un propósito específico

Las *Normas sobre alfabetización informacional*⁴⁵ del CAUL se aprobaron en octubre de 2000 y se basan en las recién mencionadas: ambas pueden ser utilizadas y adaptadas si se reconoce su origen. La diferencia fundamental entre unas y otras estriba en que la australiana añade dos normas más: una sobre el control y el manejo de la información y otra sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

Así, “La persona con aptitudes para el acceso y uso de la información...”

- reconoce la necesidad de información y determina la naturaleza y nivel de la información que necesita
- accede a la información requerida de manera eficaz y eficiente
- evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema de valores
- clasifica, almacena, manipula y reelabora la información reunida o generada
- individualmente o como miembro de un grupo, amplía, reestructura o crea nuevos conocimientos integrando el saber anterior y la nueva comprensión
- comprende los problemas y cuestiones culturales, económicos, legales y sociales que rodean el uso de la información, y accede y utiliza la información de forma respetuosa, ética y legal
- reconoce que el aprendizaje a lo largo de la vida y la participación ciudadana requieren alfabetización informacional

⁴⁵ Véase <<http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/mod/resource/view.php?id=27>>.

⁴⁶ Véase <<http://library.qut.edu.au/services/teaching/infolit/framework.jsp>>.

⁴⁷ Existe una traducción al español en <<http://www.aab.es/pdfs/baab73/73a4.pdf>>. La versión original completa está en <<http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>>.

Marcos

La principal característica que parece acompañar a los marcos es su intento de insertarlos en el aprendizaje a lo largo de la vida y por tanto, no reducirse a un único ámbito como el escolar y el universitario.

El ejemplo del marco escocés es significativo en este sentido (y un ejemplo de la importancia del *remix*), al contemplar todos los estadios educativos conjugados con modelos diferentes. El marco de la Universidad Tecnológica de Queensland⁴⁶, que sólo mencionamos, se centra en la universidad (utiliza las normas de CAUL) pero tiene en cuenta a la comunidad externa que se relaciona con ella y a todos los elementos de la comunidad universitaria (no únicamente a los estudiantes). Por su parte el Big6 es el resultado de la evolución de uno de los modelos teórico-prácticos que veremos en el punto 3.

El *Marco para la Alfabetización Informacional en Australia y Nueva Zelanda*⁴⁷ (ANZIIL/CAUL, 2003) contiene una declaración de principios, 6 normas, cada una con sus resultados de aprendizaje y ejemplos de los mismos. Es similar a las normas de CAUL con algunas modificaciones en los enunciados.

“La persona alfabetizada en información...”

- reconoce la necesidad de información y determina la naturaleza y nivel de la información que necesita
- encuentra la información que necesita de manera eficaz y eficiente
- evalúa críticamente la información y el proceso de búsqueda de la información
- gestiona la información reunida o generada
- aplica la información anterior y la nueva para elaborar nuevos conceptos o crear nueva comprensión
- utiliza la información con sensibilidad y reconoce los problemas y cuestiones culturales, éticas, económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información

¿Por qué esto es un marco y lo otro es una norma? Tal vez la clave esté en los principios (Gómez y Pasadas, 2007):

- se implica en el aprendizaje independiente mediante la construcción de nuevo significado, comprensión y conocimiento
- obtiene satisfacción y realización personal gracias al uso eficaz de la información
- busca y utiliza la información, individualmente y en grupo, para la toma de decisiones y la solución de problemas frente a cuestiones personales, profesionales y sociales
- demuestra responsabilidad social gracias al compromiso con el aprendizaje continuo y la participación comunitaria.



Fuente: <<http://caledonianblogs.net/information-literacy/files/2008/09/baninfolit4.jpg>>

El *Scotish Information Literacy Project* <<http://www.gcu.ac.uk/ils/index.html>> perseguía una Es-

cocia alfabetizada en información. En sus inicios buscaban un marco para la educación superior, pero acabaron ampliándolo a todos los sectores educativos y al aprendizaje a lo largo de la vida.

El título del borrador en el que establecían el marco era esclarecedor: *Skills for everyone* <<http://caledonianblogs.net/nifls/files/2009/03/draft-information-literacy-framework-1h.pdf>>: *A National Information Literacy Framework: Scotland Literacy Framework*. Después se convirtió en un blog: <<http://caledonianblogs.net/information-literacy>>.

Es un proyecto que se ha extendido durante 5 años y ha incluido a personas de muchos sectores: de la educación, del mundo laboral, ONGs y cuerpos profesionales.

Es un proyecto integrador que contempla todos los niveles educativos y adopta modelos ya existentes, como el de SCONUL o el propio de CILIP⁴⁸, además de las *Habilidades de Manejo de la Información de la Agencia de Calificación Escocesa*.

Para cada uno de los niveles establece un conjunto de habilidades que deben alcanzarse. Cada una de las habilidades básicas va acompañada de habilidades específicas, como se muestra en el cuadro que aparece al final de este apartado.

En los niveles inferiores de la educación, este esquema se acompaña de documentación adicional. Además describe qué debe ser capaz de hacer quien reúna los requisitos de la habilidad descrita y cuáles son los niveles de evaluación a los que se aplica.

Para la **educación superior** se aplica el modelo SCONUL. En este caso las habilidades específicas se establecen para cada uno de los "pilares" del modelo (los veremos en el punto 3).

También es diferente el apartado de **aprendizaje a lo largo de la vida**: se utiliza el esquema de CILIP con ejemplos de su cumplimiento.

Big6 <<http://www.big6.com/category/big6-resources/>>: *Information & Technology Skills for Student Achievement* fue creado en 1990 como un modelo con los 6 pasos que le proporcionan su nombre; pero se ha reconvertido totalmente en fechas recientes, convirtiéndose (Gómez y Pasadas, 2007) en un marco.

⁴⁸ La definición de CILIP se presenta acompañada de ejemplos, que en buena medida la asemejan a una norma o un modelo.

En él se incluyen todos los niveles del aprendizaje de la estructura de la educación en EE.UU. Permite acceder a la documentación por temas, por cada una de las seis habilidades (definición de la tarea, estrategias de búsqueda de información, localización y acceso, uso de la información, síntesis

y evaluación). Cuenta con un apartado interesante <<http://www.big6.com/category/national-state-local-standards/>> en el que relaciona Big6 con las normas nacionales y estatales, incluyendo las de la AASL y de la ACRL que ya hemos analizado. El big6 muestra gráficamente sus seis etapas:



Big6: <<http://www.big6.com>>

Ejemplo de cómo se describe una de las habilidades generales en el Marco Escocés (ver Anexo II)

Habilidad general: Usar las habilidades y competencias en ALFIN efectiva y éticamente para crear una investigación independiente

Ejemplo del nivel de la tarea

Competencias específicas: Habilidad para:

- Planificar y organizar una tarea informativa
- Usar técnicas para definir claramente el tema seleccionado
- Identificar las palabras clave apropiadas
- Identificar las fuentes de información adecuadas
- Buscar en ellas para encontrar la información relevante
- Evaluar la información según criterios establecidos
- Revisar los resultados e identificar cambios para una búsqueda similar en el futuro
- Gestionar los resultados
- Comunicar los resultados
- Usar la información encontrada de manera ética y responsable

Información adicional:

- Las fuentes de información usadas deben ser impresas, electrónicas y personales
- La información debe ser textual, numérica, gráfica, en imágenes, con audio o vídeo.
- Las técnicas para definir el tema seleccionado pueden incluir tormenta de ideas y uso de mapas mentales
- La persona debe ser capaz de trabajar con un apoyo mínimo
- La gestión de los resultados puede ser electrónica o impresa.

Si la persona va a ser evaluada entonces debe:

- Usar un conjunto de fuentes de información de las siguientes categorías: electrónica, personal e impresa
- Conocer las ventajas y desventajas de usar diferentes fuentes de información
- Conocer los criterios utilizados para evaluar la información
- Conocer y entender el uso responsable y ético de la información
- Comunicar/compartir los resultados de una manera o en un formato apropiado a la información, la situación y la audiencia adecuada.

Nivel de evaluación: SCQF Level 7 / SHE level 1, Cert HE, HNC, Advanced Higher

Modelos teórico-prácticos

Como hemos comentado existen modelos que buscan definir cuáles son los ingredientes que debe reunir una persona alfabetizada en información. En buena parte proceden de iniciativas personales más que institucionales, aunque también existen excepciones a esta “regla”; en su mayor parte son anteriores a las normas que acabamos de analizar y como ellas se han modificado a lo largo del tiempo.

Los ejemplos son numerosos. En ocasiones son esquemas simples sin gran desarrollo aunque no exentos de utilidad. Otros alcanzan niveles altos de complejidad con múltiples posibilidades. En buena medida, como refleja la imagen, contemplan pasos o tareas similares, que a su vez son asimilables a los de las normas.

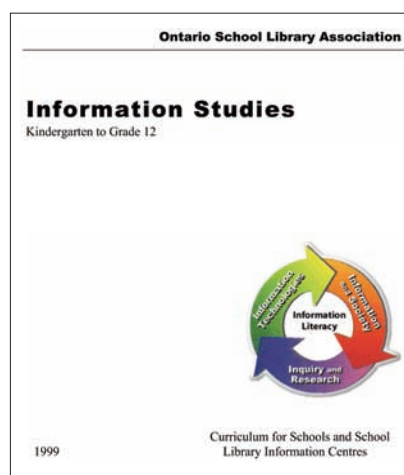
Dividen todo el proceso de resolución de un problema de información en diferentes etapas; en cada una de las cuáles hay que considerar determinados aspectos. Casi todos están relacionados con qué necesito, con qué medios lo conseguiría, cómo debo utilizar esos medios, qué hago con lo que obtengo, cómo analizo si he logrado lo que buscaba...

Una buena panorámica sobre los diferentes modelos es la que proporciona Educación y Pedagogía para el siglo XXI: blog de análisis educativo y temas culturales⁴⁹ donde se defiende el aprendizaje por proyectos. Describe brevemente hasta 11 modelos (Competencias en el Manejo de la Información los llama) en post individuales, en los que analiza su estructura y contenido, destaca sus virtudes y enlaza –cuando es posible– con el modelo completo, desarrollado en su propia página web.

Dos de dichos modelos los desarrollamos a continuación; otro ha sido mencionado dentro de los marcos (Big 6).

Mencionamos brevemente otros tres:

- **Kuhlthau** (1989): Fue uno de los pioneros. Destaca porque dentro del proceso se tienen en cuenta los sentimientos de quien participa.
- **OSLA** <http://www.accessola.com/data/6/rec_docs/113_Information_Studies.pdf> (1999) de la Asociación de Bibliotecas Escolares de Ontario cuyo título es *Information Studies: Kindergarten to Grade 12 (Curriculum for Schools and School Library Information Centres)*: Félix Benito⁵⁰ lo consideraba uno de los más completos porque cuenta con un módulo llamado Información y Sociedad y porque contempla la transferencia de lo aprendido a otros contextos. Se aplicaría de manera transversal a todos los niveles de la educación obligatoria.



⁴⁹ Véase <<http://pedagogia.wordpress.com/2007/09/05/competencias-en-el-manejo-de-informacion-modelos-para-elegir/>>.

⁵⁰ <<http://pinakes.educarex.es/numero3/articulo5.htm>>

MODELOS PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE INFORMACIÓN					
GAVILÁN Desarrollo de Competencia para el Manejo de Información (CMI) (Colombia)	OSLA Estudios de información Kinder a Grado 12 (Canadá)	Kuhlthau Búsqueda de Información (Estados Unidos)	(Big6) Eisenberg/Berkowitz Información para la Solución de Problemas (Estados Unidos)	Irving Competencia para el Manejo de Información CMI (Reino Unido)	Stripling/Pitts Proceso de Investigación (Estados Unidos)
1 DEFINIR EL PROBLEMA DE INFORMACIÓN a. Plantear la Pregunta Inicial b. Analizar la Pregunta Inicial c. Construir un Plan de Investigación d. Formular Preguntas Secundarias e. Evaluación del paso 1	1ª ETAPA: Prepararse para investigar: 1. Definir 2. Explorar 3. Identificar 4. Relacionar	1. Iniciar 2. Seleccionar el tema 3. Explorar (investigar información sobre el tema en general) 4. Formular una tesis o tema específico.	1. Definir las Tareas • Definir el problema • Identificar las necesidades 2. Estrategias para buscar la información • Establecer una gama de recursos • Establecer la prioridad de los recursos	1. Formular / analizar las necesidades de información. 2. Identificar / evaluar las posibles fuentes.	1. Elegir un tema amplio. 2. Obtener una perspectiva global del tema. 3. Limitar el tema. 4. Desarrollar la tesis / establecer el objetivo. 5. Formular preguntas para encauzar la investigación. 6. Planear la investigación y la producción.
2 BUSCAR Y EVALUAR INFORMACIÓN a. Identificar y seleccionar fuentes de información b. Acceder a las fuentes seleccionadas c. Evaluar las fuentes y la información que contienen. d. Evaluación paso 2	2ª ETAPA: Acceder a los recursos 5. Localizar 6. Seleccionar 7. Recopilar 8. Colaborar	5. Recopilar (reunir la información sobre el tema)	3. Ubicación y acceso • Localizar los recursos • Encontrar la información dentro de los recursos	3. Localizar los recursos individuales. 4. Examinar, seleccionar y rechazar recursos individuales.	7. Encontrar, analizar, evaluar las fuentes.
3 ANALIZAR LA INFORMACIÓN a. Elegir la información más adecuada b. Leer, entender, comparar, y evaluar la información seleccionada c. Sacar conclusiones preliminares d. Evaluación paso 3	3ª ETAPA: Procesar la información 9. Analizar / evaluar 10. Probar 11. Seleccionar 12. Sintetizar	6. Presentar, organizar, esquematizar, resumir, Escribir.	4. Utilizar la información. • Comprometerse- leer, ver, escuchar, etc. • Extraer información relevante. 5. Sintetizar • Organizar la información de varias fuentes. • Crear y presentar	5. Interrogar / utilizar los recursos individuales. 6. Registrar / almacenar la información. 7. Interpretar, analizar, sintetizar y evaluar la información.	8. Evaluar las pruebas, tomar notas, compilar la bibliografía. 9. Establecer conclusiones, organizar la información en un esquema.
4 SINTETIZAR Y UTILIZAR LA INFORMACIÓN a. Sacar una conclusión general b. Elaborar un producto concreto c. Comunicar los resultados d. Evaluación paso 4	4ª ETAPA: Transferir el aprendizaje 13. Revisar 14. Presentar 15. Reflexionar 16. Transferir	7. Evaluar el resultado y el proceso	6. Evaluación • Juzgar el producto • Juzgar el proceso	8. Dar forma, presentación, y comunicación de la información. 9. Evaluación de la tarea	10. Crear y presentar el producto final. 11. Material de Reflexión - es satisfactorio el documento / el escrito

<http://www.eduteka.org/CMI.php>

- El **modelo Gavilán** <<http://www.eduteka.org/modulos/1/356>> (2006) tiene importancia por varias razones:

- Es prácticamente el único que se ha creado en castellano, en Colombia.
- Surgió tras un intento de adaptar el Big6 y habiendo analizado otros, como el Osla.
- Cuenta con muchísimos materiales y muy buenos ejemplos para cada uno de los pasos necesarios, como puede comprobarse con la Guía <<http://www.eduteka.org/pdfdir/Guia-Gavilan.pdf>> para su aplicación en el aula.
- Utiliza la evaluación en cada uno de los pasos y no únicamente al final.
- La página web en la que se aloja (EDUTEKA: <<http://www.eduteka.org>>) contiene una gran cantidad de documentación interesante y materiales aplicables en la escuela, incluyendo otros modelos (ver imagen con resumen: los llama *Modelos para la solución de problemas de información*).



Eduteka.

Competencia para Manejar Información

Modelo Info-Paint

<<http://pedablogia.wordpress.com/2007/09/06/aprendizaje-por-proyectos-el-modelo-info-paint/>> (2006)

Reproducimos el modelo completo que fue el resultado del **trabajo en equipo** de 38 alumnos de unos 14 años del 1º Medio A del Colegio Alexander Fleming, que conocían los otros modelos pero “decidió crear uno propio, considerando las características especiales del trabajo que ellos enfrentan a diario e incorporando variantes novedosas, como la publicación digital y la reelaboración de los tex-

tos finales a partir de los comentarios y aportes que produzcan sus publicaciones 2.0”.

El desarrollo del modelo incluyó la elección y diseño de la imagen que lo simboliza: la paleta de colores que representa que “la información se despliega ante nosotros con múltiples colores y matices y, al igual que el pintor, debemos ir combinando adecuadamente dicha información para crear una nueva obra o, en este caso, un nuevo conocimiento.”

Es un ejemplo por sí mismo de trabajo colaborativo, realizado en el aula por los propios estudiantes, y de lo que podría afrontarse como una tarea más de la propia ALFIN.

El modelo tiene los siguientes 13 pasos:

1. Plantear un problema:
 - Plantearme una hipótesis
 - Definir lo que sé del problema
 - Plantear los objetivos que busco alcanzar
2. Elegir el tema
 - Subdividir en distintas áreas (si corresponde)
3. Reconocer los recursos:
 - Qué es lo que quiero
 - Qué es lo que tengo
 - Qué es lo que necesito
4. Elegir los medios:
 - Herramientas que podría utilizar para investigar, como web, libros, revistas, vídeos, archivos de audio, entrevistas, etc.
5. Buscar información:
 - Definir los lugares donde buscar la información
 - Definir los recursos necesarios para obtenerla
 - Definir el soporte en que respaldaré la información
6. Seleccionar:
 - Evaluarla
 - Organizarla
 - Sintetizarla
 - Definir formato para entregarla (si no está predeterminado)
7. Diseño:
 - Decidir si se usarán imágenes, sonido, etc.
 - Formato de la letra
 - Orden en que se pondrán los contenidos

8. Crear documento:

- Introducción
- Desarrollo
- Conclusión
- Bibliografía y notas
- Anexos necesarios

9. Revisar:

- Diseño
- Ortografía
- Contenidos

10. Concluir:

- Imprimir y multicopiar documento (si corresponde)
- Entregarlo debidamente

11. Reelaborar:

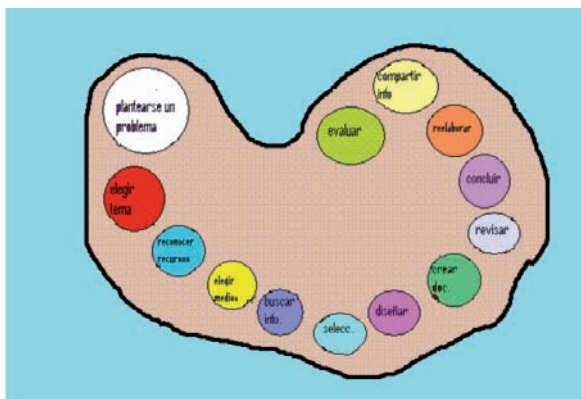
- Reescribir el proyecto, con los errores corregidos
- Discutir o conversar sobre la reelaboración en el grupo y con quien lo evalúa
- Definir e implementar los ajustes al documento

12. Compartir la información:

- Presentarla al curso
- Publicarla en forma impresa (si se puede)
- Publicarla en forma digital (siempre)
- Revisar los comentarios que provoque la información publicada y, si son pertinentes, incorporarlos al documento digital

13. Evaluar (Plantearse el resultado del proceso):

- ¿Quedé conforme con el producto?
- ¿Quedé conforme con el proceso?
- ¿Trabajamos bien?
- ¿Podríamos haberlo hecho mejor?
- ¿Qué aprendí del trabajo?
- ¿Puse todo mi esfuerzo en él?



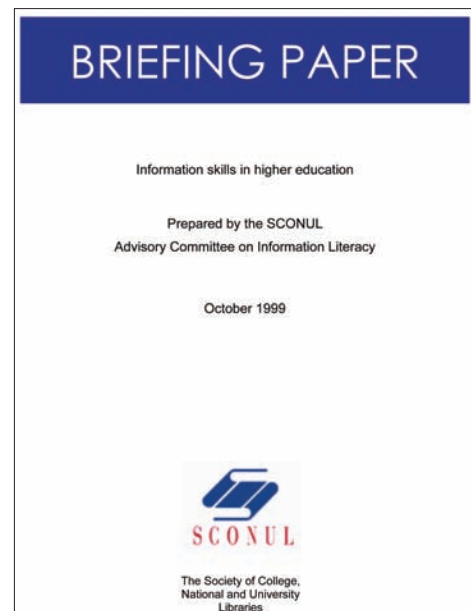
Modelo SCONUL: los 7 pilares

En 1999 SCONUL publicó "Information Skills in Higher Education: a SCONUL position Paper" <http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars.html> que se ha convertido en referencia ineludible en el ámbito universitario.

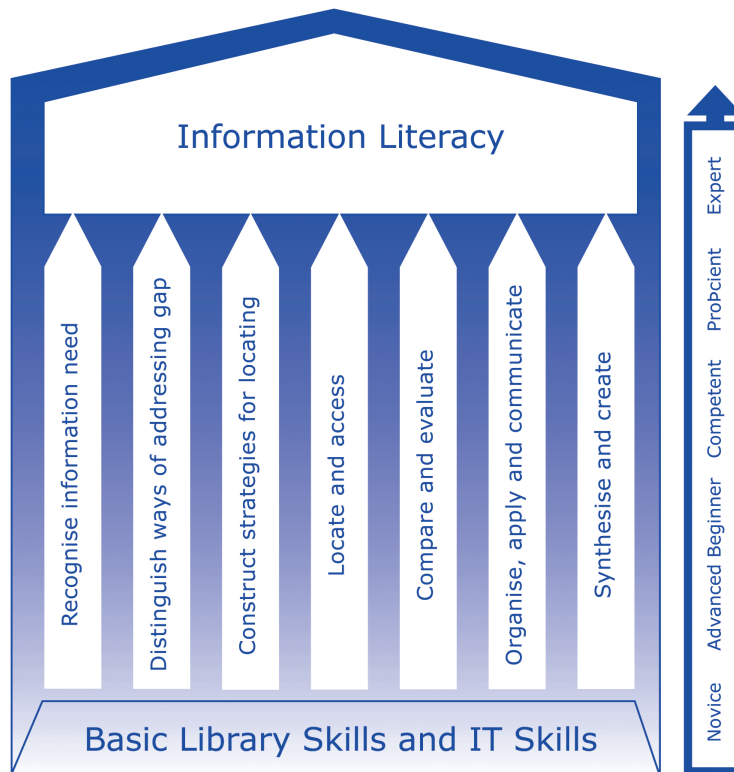
Identificaba ALFIN con un concepto amplio que incluía las destrezas o habilidades informativas y las relacionadas con las tecnologías de la información, creando un modelo con siete conjuntos de habilidades que pueden analizarse desde 5 niveles de destreza (desde el principiante al experto). Se conoce como los 7 pilares de SCONUL, que no son sino las "aptitudes para...":

- Reconocer la necesidad de información
- Distinguir las diferentes maneras de cubrir esa necesidad
- Construir estrategias de localización de la información
- Localizar y acceder a la información
- Comparar y evaluar la información obtenida
- Organizar, aplicar y comunicar la información a otras personas, de forma adecuada a cada situación
- Sintetizar y crear a partir de la información existente, construyendo nuevo conocimiento

En el punto 4 se hace mención también a este modelo.

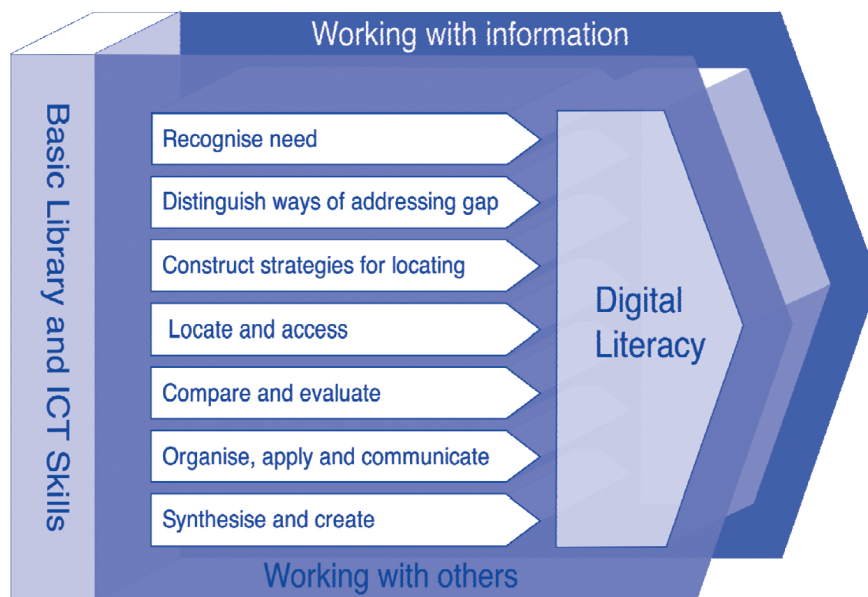


SCONUL. Information skills in higher education



SCONUL Seven Pillars Model for Information Literacy
 © Society of College, National and University Libraries

http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/sp/sp/spportbw.gif



Adapted from SCONUL's Seven Pillars model

<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/events/2010/04/presentations/supportinglearners1.pdf>

La definición de CILIP⁵¹

<<http://www.um.es/gtiweb/jgomez/doctorado/AlfinCILIP.doc>> (2004)

Volvemos a la definición inicial. Tenemos dos razones para ello.

La primera, porque cuando CILIP (*Chartered Institute of Library and Information Professionals*) presentó su definición, la explicó con ejemplos y con posibles actividades, lo que en cierto modo la convierte en un modelo.

El enlace a dicha definición lleva a una traducción al castellano realizada por Cristóbal Pasadas, que aparecería en: *Boletín de la Asociación Anda-*

luza de Bibliotecarios, n. 77, diciembre de 2004, p. 79-84.

Vamos a recordar la definición, reproduciendo la grafía de la fuente comentada:

Alfabetización informacional es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla y comunicarla de manera ética.

La segunda razón es porque queremos acabar un ciclo con una discusión sobre parte de lo expuesto hasta ahora (ver punto siguiente).

⁵¹ CILIP (*Chartered Institute of Library and Information Professionals*) es una asociación del Reino Unido.

Recapitulando: normas, modelos... definiciones

Acabamos de ver una serie de esquemas que pueden servirnos en la tarea de la ALFIN. Sin embargo no parece haber una divisoria clara entre unos y otros. Además existen una serie de críticas a una buena parte de estas herramientas... y también a las definiciones de ALFIN.

Algunos de los **aspectos positivos**:

- Han trabajado para que la ALFIN sea incluida en el currículo. (ACRL, ANZIIL)
- Son útiles para proporcionar ideas (Gómez y Pasadas, 2007)
- Definen competencias o proporcionan las bases para definir las
- Son el resultado de la implicación de varios colectivos (CAUL)
- Son adaptables (estructuras que se pueden llenar de diferentes contenidos)

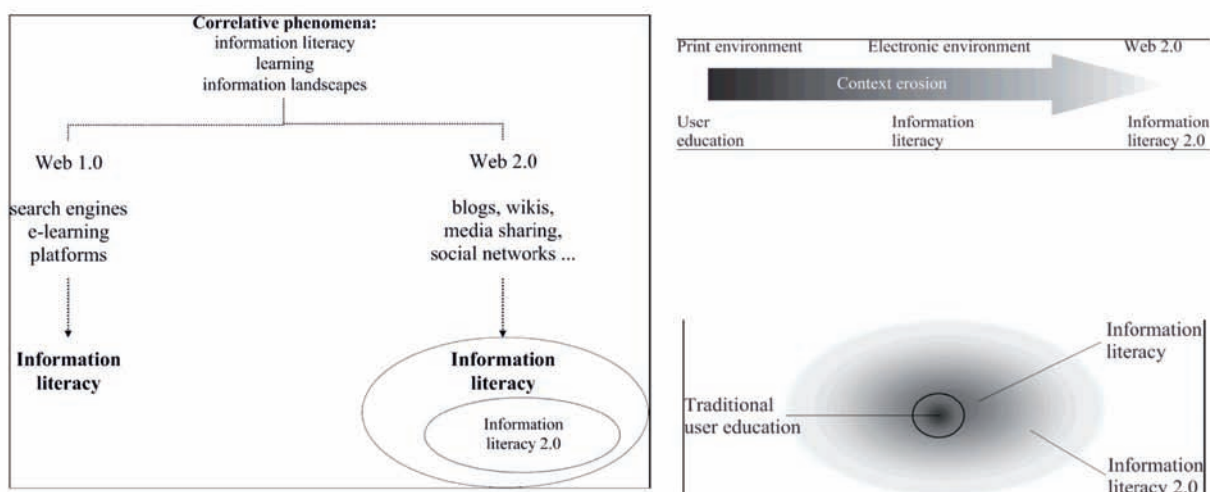
Aspectos negativos:

- No hay diferencia entre modelos y normas (en cierto modo lo plantean Gómez y Pasadas, 2007)

- No son aplicables en su conjunto en el trabajo real del día a día (Gómez y Pasadas, 2007) o tenemos pocos ejemplos de ello
- Están orientadas a lo individual y no contemplan el trabajo cooperativo o diferentes culturas del uso de la información (Spiranek y Banek, 2009)
- No incluyen la nueva realidad: se olvidan de la Web 2.0 y de los desarrollos de las TIC y su implicación en el aprendizaje (Spiranek y Banek, 2009; Beetham, McGill y Littlejohn, 2009)
- No tienen en cuenta el contexto social, económico... (Spiranek y Banek)

Veamos desarrolladas algunas de las críticas.

Spiranek y Banek (2009) defienden que la ALFIN ha evolucionado desde la formación de usuarios y debería considerar ahora la ALFIN 2.0 como un subconjunto, que a su vez es un estadio posterior de la ALFIN. La idea es buena aunque



Spiranek; Banek (2009, p. 145, 147 y 149)

parece existir una contradicción (si se trata de un subconjunto no puede ser un estadio posterior) que se supera entendiendo que se defiende la ALFIN como un elemento vivo y en construcción que puede incorporar nuevos tipos de competencias totalmente necesarios.

Otro aspecto esencial es cómo subrayan que la información se produce en un contexto social, económico, tecnológico y político concreto del que es reflejo y que esto se obvia en las normas, ya que tienden a analizar lo que sucede entre una persona y un cuerpo de conocimientos más que entre personas que están inmersas en comunidades. O cómo su orientación a las habilidades puede convertir una estructura compleja de competencias en unidades aisladas (similares a los capítulos de una asignatura).

Beetham, McGill y LittleJohn (2009) en un informe para el JISC establecen como una de sus recomendaciones que la “ALFIN necesita ser ampliada para incluir –o necesita ser complementada con– la alfabetización en medios y en comunicación”, resaltan que la distinción entre información y TIC se diluye, cómo el concepto alfabetización digital se asocia directamente con las aplicaciones Web 2.0 mientras que la ALFIN se usa para recursos (de contenido) digitales y cómo se debe poner el énfasis en el uso crítico de la tecnología para el aprendizaje. Critica que buena parte de los modelos de ALFIN tienden a asumir que *la mayor parte de las ideas académicas se expresarán predominantemente mediante texto*. Señala que la cuestión no es tanto poner el acento en el mayor uso de la tecnología sino en la elección más profunda, reflexiva y crítica del papel de la tecnología en el aprendizaje⁵².

Analícemos ahora estas críticas y hagamos una valoración:

1. No hay diferencia entre modelos y normas.

Los propios Gómez y Pasadas (2007) que mencionan esta cuestión la relativizan al indicar que está siendo superada por los marcos (aunque a estos les sucede algo similar). No pensamos que tenga demasiada importancia cuál sea su denominación si resultan útiles para trabajar.

2. No pueden aplicarse al mundo real. Bien por su exhaustividad, bien porque están dirigidas a un contexto concreto. Esta cuestión cobra mayor importancia. Porque entonces, ¿para qué sirven? Gómez y Pasadas que hacen la crítica mencionan que aunque no puedan aplicarse en su totalidad sirven como ejemplos y/o suministradores de ideas. En realidad la no aplicabilidad al mundo real está en la base del resto de críticas. Esta cuestión se aúna a la falta de **ejemplos prácticos reales** donde poder comprobar cómo se adapta y aplica a diferentes situaciones. A veces podemos pensar que realmente no se utilizan; pero es posible que esté más relacionado con que quienes lo hacen lo guarden para sí. Un ejemplo de diferentes aplicaciones del modelo de SCONUL puede verse en SCONUL (2004)⁵³ o también en el taller que reúne a los responsables de ALFIN de las bibliotecas universitarias españolas cuando se haga accesible.

3. No se preocupan del trabajo colaborativo.

Creemos que esta cuestión puede ser discutible. Hay ejemplos en los que expresamente se habla del trabajo cooperativo como en el Marco de la ANZIIL. Las normas de la AASL de 2007 lo destacan como elemento esencial. Incluso lo hace el modelo Info-Paint. Por otra parte, una de sus virtudes es su adaptabilidad, por lo que aunque realmente sólo pensarán en el trabajo individual se adaptarían fácilmente al colaborativo. Cabría otra dimensión en el aspecto de trabajo colaborativo, que no se refiere sólo a su aplicación práctica en el trabajo con los que aprenden sino contemplando a quienes desarrollan los modelos y las normas. La colaboración entre diferentes colectivos del mundo de la educación y de la información es clave, y lo hemos señalado entre las ventajas.

4. Uno de los elementos que más se ha criticado es que no tienen en cuenta la web 2.0 y los desarrollos de las TIC. En algunos casos esta crítica se entronca con el conjunto de las competencias y el concepto de la propia ALFIN.

⁵² Recuerda la reflexión que hizo José Luis Sampedro en su despedida en 1987: tenemos hipertrofia de medios y atrofia de fines.

⁵³ En concreto muestra los de las universidades de Abertay (Dundee), Cardiff, Southampton, Wales (Newport), Bradford y York (que además participa en proyecto ILIAD, que potencia las competencias digitales). En buena medida sirven también como ejemplo de planes de ALFIN.

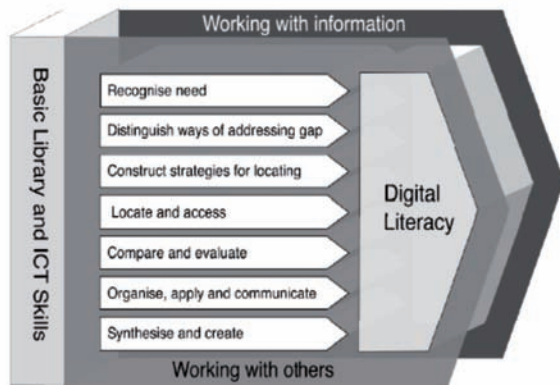
Todas las normas hablan del desarrollo de las TIC y de su importancia. Es posible que influya el desarrollo que tenían en el momento de su redacción. Sin embargo, una vez más la respuesta está en cómo se llena de contenidos el esquema. Nuestra postura no es erigirnos en defensores a ultranza de lo que existe sino en plantearnos si aquello de lo que disponemos es útil o no. De hecho estamos de acuerdo en la importancia de todos los elementos que se destacan en las críticas. La cuestión es ¿si no reúne las características que solicitamos lo obviamos y no hacemos nada? ¿Creamos modelos y normas nuevas? ¿No sirven para ello los ya existentes? ¿En realidad no hay modelos que las recojan?

Y contestando a esta última pregunta tenemos que decir que sí.

Primer ejemplo: el modelo SCONUL.

Cuando lo hemos mencionado en el capítulo anterior hemos incluido dos imágenes. Fijémonos en la segunda.

Podemos ver cómo se ha duplicado el esquema de SCONUL para contemplar dos dimensiones: ambas están sostenidas por los mismos pilares.



¿Cuál es la diferencia con el primigenio?: que en la segunda dimensión han incluido la alfabetización digital y el trabajo con otros.

Precisamente responden a las dos últimas críticas. Suponemos además que siguen manteniendo

los diferentes niveles de destreza que aplicaban para la información.

Y como la misma figura indica, se trata de una adaptación del modelo.

Segundo ejemplo: *Normas para los estudiantes del siglo XXI* (2007) de la AASL.

Este caso es seguramente un ejemplo de cómo las necesidades que plantean las críticas fueron asumidas por quienes habían creado las normas anteriores de 1998 y decidieron crear una nueva. Porque si nos fijamos detenidamente aunque sólo fuera en lo que hemos denominado “exposición de motivos”⁵⁴ (ver AASL en capítulo 2) podremos ver cómo reconocen todo tipo de competencias digitales y multimedia, dan valor al trabajo con los demás, y consideran fundamental la asunción del contexto social y de la responsabilidad de quien aprende con respecto a ese contexto y a todos sus protagonistas.

Veamos ahora otro punto de vista.

Nieves González (2010a; p. 29) defiende “la necesidad de adquirir **competencias digitales**, entendida como la suma de las competencias tecnológicas e informáticas y las informacionales. Es necesario por lo tanto, un reconocimiento por parte de los educadores, bibliotecarios y de los gobernantes, de que la alfabetización informacional, y no solo la alfabetización tecnológica, es la clave educativa de la tan llamada sociedad de la información”, subrayando cómo la tecnología por sí misma no sirve para mucho.

Es un ejemplo de lo que comentábamos al principio del documento. ¿Están incluidas unas competencias en otras? ¿Abarcan éstas a aquéllas? Nosotros hemos defendido que las informacionales incluyen a las demás mientras que Nieves González aboga porque las informáticas e informacionales (CI2 en definitiva) se engloban sobre un concepto más amplio: competencia digital. En realidad estamos de acuerdo, porque consideramos que todas ellas son parte de las competencias que estamos buscando. Sirva no obstante para dejar planteada la cuestión.

Una demostración de que hablamos de lo mismo es la definición posterior de alfabetización informacional digital (González, 2010a, p. 31): “Alfabe-

⁵⁴ Como es lógico, en el documento completo queda reflejado de manera evidente.

tización informacional digital es la habilidad para encontrar, evaluar y usar la información digital de forma efectiva, eficiente y ética. La información digital es diferente de la información impresa y las habilidades que hay que tener para su gestión también son diferentes: uso de herramientas especializadas para encontrar información". Que se consolida con la mención a Tíscar Lara cuando denuncia que uno de los grandes errores que se cometen al hablar de competencia digital o alfabetización digital es reducirlo al aprendizaje instrumental de los dispositivos tecnológicos, cuando la cuestión "*no es solo dominar las tecnologías, hay que saber también cuestionarlas, analizarlas, entender cómo se producen sus contenidos, qué valores transmiten, para poder utili-*

zarlas de forma creativa y productiva en cualquier entorno. Debe entenderse como un método de aprendizaje y no como una disciplina. Su objetivo es enseñar estrategias frente a contenidos de manera que puedan ayudar al ciudadano a desarrollar habilidades analíticas y explicar destrezas cognitivas para cuestionar su entorno mediático y expresarse de manera libre y responsable a través de los medios digitales".

En definitiva, tengamos en cuenta que la ALFIN es algo vivo y en construcción permanente⁵⁵, indisoluble del contexto social y del tecnológico. Sirvámolos⁵⁶ de todo aquello que nos sea útil, incorporemos lo que sea necesario y sigamos conviviendo con el futuro.

⁵⁵ Recordamos una anécdota en una reunión con personas de diferentes procedencias del mundo educativo y de la información. Se nos decía que los bibliotecarios (y en definitiva los responsables de la ALFIN) no tendríamos ningún cometido si lo que defendemos se aplicara directamente desde la escuela porque entonces todos estarían alfabetizados en información. Nuestra respuesta fue que "nos autodestruimos a medida que avanzamos".

⁵⁶ Al escribir estas líneas nos acordamos de Dídac Margaix defendiendo en varios foros la siguiente idea: aceptar algo nuevo si es útil, servirse de algo viejo si funciona y tomar algo prestado si es necesario.

Los programas y planes, su evaluación y marketing

Acabamos de plantear un debate sobre cuáles son las competencias que abarcan el concepto de ALFIN. En ocasiones se consideran determinadas actividades como ALFIN. En este sentido Felicidad Campal <<http://www.slideshare.net/manare/alfin-alfabetizacin-informacional-presentatio>> nos indica **qué no es ALFIN**:

- Ni un servicio esporádico
- Ni un fin en sí mismo
- No es extensión bibliotecaria
- No son campañas o talleres de animación a la lectura (en todo caso animación a la información)
- No es el servicio de información y referencia
- No es marketing
- No sólo para niños
- No trabaja individualmente
- No un mismo programa estático para todos los usuarios: es necesario adaptarse a ellos, darles protagonismo y conocer sus necesidades

El planteamiento de Felicidad Campal no busca desilusionar a aquellos que dan sus primeros pasos con los medios que tienen, ya que algunos elementos tomados aisladamente pueden ser el germen de lo que luego será una buena formación en competencias. Lo que defiende sobre todo es que no se trata de hacer por hacer sino que es necesaria una planificación que integre todos los elementos y los haga perdurables y sistemáticos. Ella piensa que debemos hacer esa planificación desde dos puntos de vista, el de la gestión de un servicio (para quién, qué contenidos, con qué difusión y con qué resultados) y el didáctico (para qué obje-

tivos, con qué estrategias y modelos, con qué recursos y qué técnicas), contando con el bibliotecario formador.

Pero no es la única que piensa así. Por ejemplo, Manuel Area (2009), sobre el punto de vista didáctico, cree que hay que tener en cuenta unos principios metodológicos, unas estrategias de enseñanza y unos recursos didácticos que determinarán cuáles son las actividades de aprendizaje concretas.

José Antonio Gómez⁵⁷ piensa que un programa de este tipo debe contemplar:

- Los objetivos, que tendrán en cuenta las competencias que se quieren enseñar, el contexto de aprendizaje (conocimientos previos de los formados) y los fines de la formación.
- Los contenidos que se impartirán, que pueden ser conceptos, procedimientos o actitudes.
- El diseño de la formación, determinando actividades didácticas (métodos verbales, técnicas grupales, motivación).
- La evaluación de la enseñanza.

Jesús Lau (2006; p. 6-8) determina cuáles son los elementos que deben contemplarse en un plan de ALFIN:

- Es conveniente que esté incluido en un plan estratégico
- La misión establecerá las metas y se relacionará con la misión de la biblioteca
- La visión, que concreta lo que se busca conseguir en el medio y largo plazo
- Una justificación que incluya razones, necesidades y beneficios para convencer a los que tie-

⁵⁷ Véase <<http://www.um.es/gtiweb/jgomez/hei/intranet/tema1y2.pdf>>.

nen el poder de decisión y a los que estén implicados en el proceso

- Análisis DAFO: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades
- Las estrategias que se van a seguir para su implantación
- Los objetivos y metas, que pueden desarrollarse tanto como se quiera
- Las principales tareas que se realizarán con cada uno de esos objetivos
- Los recursos, tanto materiales como humanos que se necesitarán
- Una estimación presupuestaria de lo que conllevará el plan
- Y un cronograma de cumplimiento del plan, que también servirá para su evaluación.

La ACRL publicó en 2003 un documento sobre las características de los programas de alfabetización en información que sirven como ejemplo de buenas prácticas <<http://www.aab.es/pdfs/baab70/70a4.PDF>> en el que (aunque la planificación aparece como uno de los puntos) contempla varios de los aspectos mencionados por Lau con un desarrollo mayor. En concreto hacen referencia a: la misión, las metas y objetivos, la planificación, el apoyo administrativo e institucional, la articulación con el plan de estudios, la colaboración, la pedagogía, el personal, el marketing y la valoración/evaluación.

Hay propuestas sobre cómo diseñar cursos específicos⁵⁸; pero para mostrar la aplicación práctica de estas ideas nos vamos a limitar a mencionar dos ejemplos de planes de formación en bibliotecas universitarias: el de la Universidad de Sevilla y el de la UOC. Además consideramos interesante mencionar los estudios de casos que aparecen en SCONUL (2004) donde se aprecia cómo un mismo modelo (el de los 7 pilares) se aplica de diferentes maneras y se adapta también a otros proyectos, como el ILIAD que resalta las competencias digitales (estudio de caso de la Universidad de York). Hacemos esta cita porque en realidad buena parte de los casos lo que hacen es exponer el plan de formación.

⁵⁸ Félix Benito, por ejemplo, propone en *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones* (p. 159-160) el diseño de un curso presencial en la biblioteca.

El de la **Biblioteca de la Universidad de Sevilla** (2010) se denomina I Plan de acción. Programa CI (competencias en gestión de la información) en la BUS.

Establece un **objetivo general**: garantizar la formación en competencias informacionales en la comunidad universitaria de Sevilla.

Al que le acompañan unos **objetivos específicos**:

- Crear un clima de opinión favorable en la comunidad universitaria
- Integrar la formación en CI en los planes de estudio
- Formar a los bibliotecarios en habilidades y planificación docente
- Crear un conjunto documental y buenas prácticas que apoyen la programación



Propuesta de Integración ALFIN en Titulaciones Universidad de Sevilla, 2009

Después establece una serie de **acciones** a desarrollar para conseguir cada uno de los objetivos. Determina los elementos fundamentales que intervienen en la formación en CI y describe los diferentes niveles en que se impartirán con sus contenidos (mínimos y máximos) y los recursos materiales a utilizar. Hace un diagnóstico de la si-

tuación de la Universidad y establece qué acciones se realizarán en cada uno de los niveles. Se detiene en la formación de formadores con las habilidades que deben reunir (contenidos temáticos, práctica docente, gestión docente) y cómo se conseguirán. Por último, determina cómo se creará el conjunto documental y las buenas prácticas y donde se mantendrán. En anexos menciona la situación del nivel de integración de las CI en cada una de las titulaciones de la Universidad de Sevilla y en diferentes universidades españolas.

El Plan de formación de la Biblioteca de la UOC (2009-2012) <<http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/mod/resource/view.php?id=6338>>, por su parte, establece en primer lugar una misión (*formar a los miembros de la comunidad UOC en las capacidades informacionales básicas para ser autónomos en el acceso a la información y su gestión y uso*), seguida de unos objetivos específicos de formación. Determina quiénes son los destinatarios y cuál el tipo de formación, diferenciando entre virtual y presencial y estableciendo itinerarios con diferentes niveles. A continuación establece cómo se dará acceso y difusión a los materiales y cómo se evaluará la formación (interna y externa, cuantitativa y cualitativa). Se detallan, para finalizar, las características y funciones que tendrá el grupo de formadores, así como su formación.

La evaluación de la ALFIN

Hemos hablado en otro lugar de evaluación; pero referida a la información. Ahora cambiamos el foco y nos dirigimos al propio programa de formación. La evaluación siempre tiene un objetivo clave: detectar problemas, deficiencias, lagunas, errores para poder superarlos y conseguir más eficientemente los objetivos buscados.

¿Qué componentes entran en juego a la hora de evaluar? Manuel Area (2009) nos proporciona un esquema sencillo y completo, que vamos a seguir, sobre qué preguntas debemos responder:

- ¿Para qué evaluar?: para obtener acreditación, para mejorar una institución, para diagnosticar un proyecto

- ¿Qué evaluar?: Aprendizaje del estudiante (conocimiento conceptual, aplicación de procedimientos, resolución de problemas, actitudes) el proceso de enseñanza, las opiniones de los usuarios
- ¿A quién evaluar?: Al alumno, al profesor, al curso, a la institución
- ¿Qué criterios utilizar para evaluar?: logro de competencias u objetivos, comparación con criterios estándar (ej. PISA), progreso, mejora (comparar con el propio alumno)
- ¿Cómo evaluar?: Pruebas test, exámenes, cumplimentación de actividades, realización de proyectos, observaciones, encuestas...
- ¿Cuándo evaluar?: Inicial (diagnóstico), continua, final

¿Para qué evaluar?

Desde el punto de vista de los profesores (Moro y De la Mano) “el profesorado necesita instrumentos que faciliten la evaluación de los resultados obtenidos por el estudiante en el logro de las competencias”.

Gabriela Sonntag⁵⁹ (2008) apunta que permite a los educadores “refinar y desarrollar nuestra pedagogía, comunicar con más eficacia nuestra labor y sobre todo, mejorar el aprendizaje del estudiante”. Permite adoptar una postura proactiva que conlleve la mejora de las actividades tomando “decisiones basadas en evidencias, hacia una práctica reflexiva dentro de una organización que aprende”. Además considera que “asegura la responsabilidad, cuantifica la eficacia, permite comparaciones entre las instituciones, y aumenta la sensibilidad de quienes toman decisiones”.

Judith Licea (2007) por su parte cree que conlleva la mejora del programa de ALFIN, sirve para fines administrativos y contribuye a tomar decisiones con la comunidad en la que se utiliza.

¿Qué evaluar?

Buena parte de los autores mencionan los 3 ámbitos del aprendizaje que plantea Lindauer (2004):

⁵⁹ SONNTAG, Gabriela: Los resultados de los programas de alfabetización informacional: la evaluación. En *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones...* (2008, p. 119-145).

- Entorno de aprendizaje (el plan de estudios, las oportunidades de aprendizaje independiente y las extracurriculares)
- Componentes del programa de ALFIN (instrucción formal o informal incluyendo las oportunidades para instrucción individual o los servicios de referencia con componentes de instrucción)
- Resultados de aprendizaje del alumno (medidas de rendimiento, trabajos, las carpetas o portafolios, las evaluaciones estandarizadas, autoevaluaciones, estudio de actitudes sobre el entorno de aprendizaje, etc.).

Gabriela Sonntag (2008), no obstante, piensa que estos tres espacios se superponen y deben ser vistos en el contexto más amplio de la institución e integrarse con otras evaluaciones institucionales, por lo que un plan de evaluación debe juntar evidencias de las tres áreas para asegurar una evaluación completa del Programa de ALFIN.

Grizly Meneses (2008)⁶⁰ defiende que hay que evaluar 4 aspectos: las sesiones de trabajo, los bibliotecarios como parte del proceso, los programas de ALFIN y el aprendizaje de los estudiantes (aspecto en el que suele centrarse la evaluación). Pero también habría que valorar cuestiones como la calidad de los materiales didácticos empleados.

En las Directrices de la IFLA se incluye la valoración del logro de los objetivos y metas del programa. Por su parte la ACRL añade un elemento más, que es la transferibilidad, que puede asociarse con quienes defienden pruebas estandarizadas.

¿A quién evaluar?

En cierto modo se ha respondido en el apartado anterior al defender la evaluación de todos los elementos implicados en el proceso. Está claro que a quien hay que evaluar fundamentalmente es a quien está aprendiendo, y también a quienes enseñan, al profesional encargado del proceso, lo que supone la necesidad de una formación específica y especializada. En este sentido Sontang (2008) ar-

gumenta que una de las razones que hace compleja la evaluación es que los bibliotecarios están algo alejados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué criterios utilizar para evaluar?

A la hora de analizar los criterios es necesario diferenciar si la manera de evaluar va a seguir unos preestablecidos como son todos los que responden a unas pruebas estándar como las de PISA, algunas de las que enumera Sontang en el apartado siguiente, los certificados similares al *European/International Computer Driving Licence (E/ICDL)*⁶¹, la existencia de un certificado específico de ALFIN como el que defendiera Cristóbal Pasadas⁶², el conjunto de indicadores establecidos en una norma, o aquellos que responden a la educación formal, como así exponen Moro y De la Mano al indicar que “los criterios de evaluación [son] definidos por el propio enunciado y detalle de la competencia” aunque “se necesitan escalas de medida que objetiven y jerarquicen los resultados del aprendizaje; indicadores que permitan comparar en el estudiante el logro real obtenido de la competencia con el nivel de conocimiento y dominio de la misma previamente establecido”

También se pueden confrontar con los objetivos y las metas del programa y sobre todo preguntarse qué han aprendido los estudiantes.

Judith Licea cree que para que la evaluación sea factible hay que contemplar el tiempo con que se cuenta, el tiempo del aprendiz, los recursos, la validez, la confiabilidad y el objetivo.

Sontang considera que hay que contemplar la observación y el análisis del desempeño estudiantil, su capacidad para aplicar los conceptos a situaciones o problemas nuevos, de la vida real, el aprendizaje de estudiante; pero también su motivación. Es conveniente que el programa tenga claramente descritos los resultados de aprendizaje de los alumnos y que los resultados les sean distribuidos ampliamente y comunicados a los alumnos.

Además se hace algunas preguntas interesantes:

⁶⁰ MENESES PLACERES, Grizly (2008): Aproximaciones teóricas a la evaluación de la alfabetización informacional en la educación superior. En *ACIMED* (18), 1. [Consulta: 12 de junio de 2010]. Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_1_08/aci06708.htm>.

⁶¹ Puede consultarse en <<http://www.ecdl.com/ecdlspanish/index.jsp?&p=979&n=1036>>.

⁶² Disponible en <<http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/mod/resource/view.php?id=5617>>.

- ¿Sabemos bastante sobre las necesidades de nuestros estudiantes tanto en su comportamiento en las búsquedas de información como en sus tareas o deberes específicos?
- ¿Podemos usar la tecnología para recrear el camino que un estudiante toma buscando la información de tal modo que podamos medir sus habilidades de ALFIN, hacer un mapa de su aprendizaje y ser capaces de declarar cuándo ellos se han alfabetizado en el uso de la información?
- ¿Entendemos realmente los aspectos complejos de ALFIN como para poder identificarlos y medirlos o evaluarlos?

Añade una reflexión de otro autor (Troll Covey) que sugiere que se necesita un cambio en la cultura de la organización para asegurar que la evaluación sea una rutina diaria.

¿Cómo evaluar?

Este es el apartado para el que se cuenta con más información y con más métodos posibles. Por ejemplo, Judith Licea menciona una buena canti-

dad, entre los que se encuentran métodos y técnicas comunes a otras disciplinas:

- Observación
- Retroalimentación de los usuarios
- Cuestionarios *in situ*
- Deberes
- Monitoreo
- Cuestionarios
- Evaluación por colegas
- Reflexiones personales
- Método del incidente crítico
- Pensando en voz alta (videocámaras o grabadoras)
- Paneles de usuario
- Diarios (portafolios)
- Triangulación (varios métodos)
- Tests: fáciles aunque menos fiables
- Evaluación en línea
- La autoevaluación

Gabriela Sonntag (2008; p. 130) diferencia entre métodos directos e indirectos y métodos cualitativos y cuantitativos:

	Métodos directos	Métodos indirectos
Cualitativos	Portafolios de desarrollo, protocolo pensando en voz alta/pensando después, conversaciones dirigidas;	Entrevistas de grupos de foco, evaluación del currículo o planes de estudio, entrevistas de salida, observaciones, examinadores externos, autoevaluaciones;
Cuantitativos	Análisis de contenido, evaluación de tesis, pruebas (incluso las administradas en <i>pre-</i> y <i>post</i>), evaluación de vídeo y audiograbaciones, pruebas desarrolladas a nivel nacional;	Encuestas generales, encuestas de satisfacción.

Unos métodos son más efectivos que otros. La mayor parte de los autores consideran que los **test** (pruebas de respuesta múltiple) aunque son herramientas sencillas no pueden medir realmente las habilidades de ALFIN.

Seguramente el método más completo es el **portafolio** que consiste en recoger de manera sistemática cada una de las actividades realizadas por una persona en el proceso de aprendizaje construyendo una especie de expediente personal. De esta ma-

nera, en cualquier momento puede verse cuál ha sido su evolución y su aportación. Por lógica, este método no sirve cuando la formación que debe evaluarse es puntual y no se dilata en el tiempo.

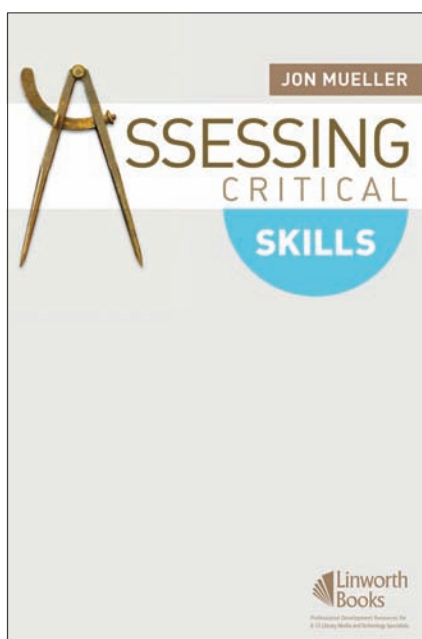
La **triangulación**, puede ser una buena solución evaluativa porque combina varios métodos al mismo tiempo; consiguiendo aunar las ventajas de cada uno de ellos.

También existen **pruebas estandarizadas** (salvando las distancia serían como las que se realizan

por PISA). Sontang (2008) habla con cierta profundidad sobre ellas a pesar de que considera que no debemos hacernos sobredependientes de ellas. Ejemplos de este tipo de pruebas son: iSkills (ahora iCritical Thinking⁶³), SAILS⁶⁴ o TRAILS⁶⁵.

Un sistema de evaluación alternativo es el de la inclusión de programas de instrucción ALFIN en el proceso de evaluación de los **programas académicos de una institución**, con lo que seguiría las mismas pautas que las demás asignaturas.

Es también interesante considerar la evaluación entre iguales⁶⁶ que contribuye a destacar la importancia de la cooperación como objetivo educativo en sí mismo, da valor al aprendizaje entre iguales y reconoce el esfuerzo de los que trabajan en equipo. Pero para que tenga éxito debe estar bien planificada, ya que puede inhibir otros aspectos como la autoevaluación, el intercambio de ayudas o la comunicación oral.



Mueller, J. *Assessing critical skills* (2008)
Cap. 8 Assessing Information Literacy Skills

Sania Cisneros (2010)⁶⁷, nos muestra la **herramienta** que utilizaron para evaluar la formación de un Taller de ALFIN. En concreto utilizaron la herramienta *HotPotatoes* para generar 43 preguntas que abarcaban las tres fases de la evaluación del aprendizaje: la diagnóstica, la formativa y la que busca conocer el logro de los objetivos y las metas. En su artículo menciona otras herramientas útiles para crear ejercicios docentes como *DiscoverySchool*, *MaxAuthor*, *Interactive Exercise Marlers*, *Quia*, *Quizstar* y *WebPractest*.

Assessments of Information Literacy <<http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/infolitassessments.htm>> es una página web que recoge ejemplos de evaluación de la ALFIN.

Como conclusión podríamos decir que si realmente queremos llegar a medir las capacidades, las destrezas, las habilidades a la hora de resolver situaciones cotidianas en las que la información es fundamental, no podemos centrarnos exclusivamente en métodos cuantitativos ni dejarlo todo a expensas de encuestas y cuestionarios cumplimentados de manera individual y en un momento concreto.

¿Cuándo evaluar?

Casi todos coinciden en la existencia de 3 momentos fundamentales, que la IFLA recoge en sus directrices diferenciando la evaluación prescriptiva o diagnóstica (inicial, antes de empezar el programa de formación), formativa y sumativa (final, en la que se recogen los resultados finales).

Grizly Meneses (2008) considera que la diagnóstica o inicial es la piedra angular porque permite conocer las necesidades. La formativa enriquece la actividad; mientras que no considera como muy provechosa a la sumativa, o final, utilizada en los contextos educativos.

Sin embargo, si la evaluación inicial tiene como primer objetivo el diagnóstico del escenario de partida, hay que considerar que contrastándolo con el

⁶³ Véase <http://www.certiport.com/portal/desktopdefault.aspx?page=common/pagelibrary/icritical_thinking.htm>

⁶⁴ Véase <<https://www.projectsails.org/sails/aboutSAILS.php?page=aboutSAILS>>

⁶⁵ Véase <<http://www.trails-9.org/>>

⁶⁶ DURÁN, David (2009): Aprender a cooperar: del grupo al equipo. En *Psicología del aprendizaje...*; p. 192-195.

⁶⁷ CISNEROS VELÁZQUEZ, Sania (2010): Evaluación de la alfabetización informacional en el sector salud. En *Anales de Documentación*, v. 13, p. 41-51. [Consulta: 10 de junio de 2010]. Disponible en <http://eprints.rclis.org/18551/1/Ad1303_Sania_Cisneros.pdf>.

punto de llegada podremos comprobar cuál ha sido el cambio. Además permitirá determinar cuáles son los elementos que deben introducirse en la formación.

No menos importante es evaluar el propio proceso para conocer cómo aprenden y poder utilizar este conocimiento para mejorar la formación y el aprendizaje. Un ejemplo sobre cómo analizar el comportamiento ante el ordenador es la utilización de herramientas que captan todo lo que se hace en la pantalla y que son utilizadas también para crear tutoriales (como Camtasia, Captivate...). Este aspecto entraría dentro de los métodos del punto anterior.

Algunas previsiones de lo que nos traerán los años venideros apuntan a que “el desarrollo de la simulación nos llevará a desarrollar nuevas formas

de alfabetización basadas en la simulación, de manera que permitan experimentar verdaderamente lo que se aprende⁶⁸”.

Finalizamos este apartado con la última reflexión que hacía Sonntag (2008): “Establecer una cultura de evaluación requiere una vuelta a los nueve principios de las *Buenas Prácticas para la Evaluación de la Educación Superior* (AAHE <<http://www.aahea.org>>). Seguir estos principios conscientemente nos permite poner en práctica un sistema para evaluar y transformar la cultura de nuestras instituciones para que las necesidades del estudiante sean lo principal y que el sistema de enseñanza/aprendizaje sea nuestra primera ocupación”.

¿Cuáles eran esos principios?

1. La evaluación del aprendizaje del estudiante empieza con los valores educativos.
2. La evaluación es más eficaz cuando refleja una comprensión del aprendizaje como multidimensional, integrada y que se manifiesta en el rendimiento a través del tiempo: el aprendizaje es complejo y lo que sabemos es tan importante como lo que podemos hacer.
3. La evaluación resulta mejor cuando el programa que intenta mejorar tiene propósitos claros y explícitos.
4. La evaluación requiere atención a los resultados pero también igualmente a las experiencias de donde proceden. Queremos enfocar no solamente el producto final sino el camino que nos lleva hacia él, el currículo, la enseñanza y las experiencias del estudiante. La evaluación nos puede ayudar a entender cuáles son los estudiantes que aprenden mejor y bajo qué condiciones.
5. La evaluación funciona mejor cuando es continua y no episódica.
6. La evaluación fomenta mejoras más amplias cuando involucra a representantes de toda la comunidad universitaria.
7. La evaluación tiene que guiar a un ciclo de perfeccionamiento continuo y producir una evidencia creíble, indicativa y aplicable a la toma de decisiones. Queremos saber cómo va a ser utilizada la información y por quién, antes de embarcarnos en una evaluación.
8. La evaluación tiene más posibilidades de llevar al mejoramiento cuando forma parte de iniciativas más amplias que promueven el cambio.
9. Por medio de la evaluación, los educadores hacen frente a sus responsabilidades para con los estudiantes y el público.

⁶⁸ ESTALELLA, Adolfo (2008): Profecías del futuro. 2030, lo virtual y lo real se confunden. *Ciberp@is*, n. 500, p. 53. En *El País* del 27 de marzo de 2008.

Un buen programa de evaluación basado en las pautas establecidas en estos nueve principios y que incluya evidencias reunidas durante algún tiempo nos permitirá perfeccionar nuestro programa y tomar decisiones basadas en pruebas sólidas. Nos ayudará, asimismo, a recoger una respetable cantidad de recursos en una época de presupuestos limitados y demandas competitivas.

Marketing de la ALFIN

Hemos realizado un gran esfuerzo: convencido a nuestros compañeros de todas las bondades de la ALFIN, implicado a nuestros superiores, conseguido aliados entre las autoridades institucionales y académicas; nos hemos devanado los sesos en conseguir un buen modelo, que incluso hemos tenido que crear desde 0 y todavía hemos sufrido más estableciendo una planificación que de tantas veces que la analizamos nos parece perfecta, en la que incluso hemos conseguido dotarnos de los mejores medios de evaluación posibles. Nos disponemos con toda la ilusión a iniciar la tarea práctica, la hora de la verdad ya está aquí... y nos encontramos solos, o casi.

¿Qué ha fallado? Nos damos cuenta que no hemos tenido en cuenta la promoción, el marketing (en realidad nuestro plan sólo se había olvidado de este pequeño detalle).

¿Qué podemos hacer? ¿Qué complicado es el marketing!

En realidad sus principios son elementales. Sólo hay que tener en cuenta:

- Qué es lo que queremos promocionar
- Ante quién queremos realizar esa promoción
- Qué medios podemos utilizar para llevarla a cabo
- Y combinarlo

La pregunta a la primera cuestión es sencilla: lo que queremos dar a conocer es el resultado de todo ese esfuerzo del que hablábamos: nuestro plan de formación.

Sabemos también a **quién queremos dirigirlo**: a los que hemos definido como destinatarios de la misma.

¿Sólo a ellos? En realidad no. También queremos que la conozcan todos los que forman parte de la comunidad a la que pertenecemos, que es muy amplia: nuestros responsables jerárquicos en todos los

ámbitos (biblioteca, autoridades institucionales y académicas), profesores (que deben ser nuestros aliados), compañeros de otros servicios (que algunos colaboran con nosotros o se verán beneficiados por nuestra actividad), los compañeros de la propia biblioteca (que contemplan con buenos ojos, o con recelo, nuestras iniciativas), los que pertenecen a otras instituciones (que están buscando conseguir hacer lo mismo, que ya lo llevan a cabo antes que nosotros, que nos miran con buenos ojos, o con recelo), autoridades de otras instituciones...

Bien, hemos conseguido delimitar quiénes pueden estar interesados. Pero ¿qué es lo que ellos piensan realmente? ¿Cuáles son sus necesidades reales? ¿Esperan algo de nosotros?

Primera cuestión importante: **debemos conocer a nuestros "destinatarios"**, para poderles ofrecer algo útil. Es posible que ellos no sean conscientes de la validez de lo que les proponemos; pero precisamente conocer sus expectativas nos permitirá, por un lado, crear un programa acorde con ellas y, por otro, incidir en ese aspecto cuando pretendamos promocionar nuestro producto. Si hemos conseguido que tenga un valor añadido, por ejemplo, un reconocimiento de créditos, tendremos una primera baza ganada.

No sólo hemos de conocer qué es lo que buscan y necesitan sino también qué hacen, dónde están, en qué momentos, cómo acceden a la información, con qué medios, en qué foros, cómo se comunican entre sí...

Debemos conocer a nuestros "destinatarios", para poderles ofrecer algo útil.

Hemos conseguido con un esfuerzo adicional importante contestar a toda esa serie de preguntas. Añadamos alguna más: **¿Con qué medios cuento?** ¿Medios? ¿Si no tenemos ni un duro!, ¿cómo voy a ser capaz de llegar a ellos?

Tenemos medios que cuestan dinero y otros que no (entendiendo que están incluidos en el trabajo diario).

Cuesta dinero hacer trípticos, *merchandising*, carteles, poner anuncios en periódicos, radios, televisiones⁶⁹...

No cuesta dinero promocionarlo en los diferentes órganos de gobierno, grupos de trabajo interdisciplinarios, comisiones de diferente tipo de la institución. No cuesta dinero contactar con Departamentos o profesores para que puedan hacer difusión. Ni dirigirse a asociaciones de alumnos, a las de antiguos alumnos, a los servicios de diferente tipo que trabajan en nuestra misma comunidad.

Y tampoco cuesta dinero promocionarlo en nuestra página web, en la de los centros de nuestra institución, en la plataforma de campus virtual, en los canales que hemos abierto en la red, en las redes sociales en las que participamos, en aquéllas que lo hacen los públicos a los que queremos dirigirnos.

Igual que funciona el boca a boca, lo hacen el Twitter a Twitter, el post a post, el ¿Qué estás pensando? de Facebook o similar..., las RSS que nos recolectan, la plataforma virtual, las jornadas a las que acudimos...

El uso de estos medios se tiene que combinar, como hemos dicho, con la información que hemos conseguido al identificar qué quieren, qué buscan, qué necesitan, y dónde están, en qué momentos son más receptivos a nuestra ilusión.... para determinar por qué vías haremos la promoción y cuándo tendrá más posibilidades de ser tenida en cuenta.

Parece que hablamos únicamente de la primera vez, de cuando queremos comenzar. ¿Y después?

Si ya hemos obtenido algún resultado la cuestión es más fácil, ya que dispondremos de algo más que "vender". Si el resultado ha sido positivo puede servirnos para convencer a las autoridades académicas de continuar, o incluso de que sería conveniente que tuviera algún tipo de reconocimiento como... También tendrán un reconocimiento privado, en el ámbito del orgullo por el trabajo bien hecho, quienes participan en la formación; y uno público de quienes ya no miran con recelo. Ese reconocimiento podría ser mayor entre el resto de la profesión cuando se les llame a compartir experiencias, a ilustrar a los demás con buenas prácticas.

The screenshot shows the 'Information literacy marketing' page. At the top left is the 'information literacy' logo. To the right is a search bar with the text 'Search: Keyword' and a 'Go' button. Below the search bar are links for 'Welcome', 'Latest news', and 'Discussion List'. The main content area is titled 'Information literacy marketing' and contains the following text: 'Selling Information Literacy is the same as selling anything else; whether its a healthcare insurance policy or a plot of land on the moon. In order to sell IL you need the same marketing approach and principles as anyone in the commercial sector would if they were selling a product or service. You may have the most wonderful product in the world but, if nobody knows about it then chances are there will be very little demand; and that's where some fundamental marketing can be really useful. When selling any product you need to use the marketing 'P's:'. Below this text is a photograph of several colorful mounds of powder in metal bowls, with a list of the 'P's' (Product, Place, Packaging / Positioning, Promotion) to its right. At the bottom of the page, it says 'The photo "Colours at the Mysore Market " was reproduced with kind permission from Nadine Incoll.' and 'This page was compiled by the CSG Information Literacy Group, updated January 2008.'

Information literacy marketing
<http://www.informationliteracy.org.uk/Marketing.aspx>

⁶⁹ Aunque dependiendo de los ámbitos podría ser que no. Ver por ejemplo: *Orden Alfabético* en Radio Vallekas <<http://www.radiovallekas.org/spip/spip.php?page=programa&id=190>>

Esos resultados servirán también para que el boca a boca digital del que hablábamos se potencie y encontremos que aumentan los que nos aceptan como apoyo para desenvolverse mejor en el mundo cambiante de las TIC donde se encuentra la información.

Además, si hemos hecho uso de plataformas digitales y disponemos en abierto de la información, el conocimiento llegará a nuestros iguales, les dará ánimos en el trabajo diario con la tarea común, o impulsará a intentarlo a los que no han comenzado y acabarán enriqueciéndonos con su experiencia. Pero hay más, esta opción permitirá a los que tengan menos recursos que nosotros, a los que no puedan contar con nuestros “escasos” medios a tener

una oportunidad más de llegar a la información, de construir conocimiento, aunque estén en la otra punta del mundo físico, que es la misma (salvando brechas digitales de infraestructuras) en el virtual.

Pueden encontrarse diferentes consejos para el marketing de la ALFIN en la dirección <<http://www.informationliteracy.org.uk/Marketing.aspx>>.

Un ejemplo de marketing de un producto relacionado con la ALFIN es el que se hizo con el logo en el último Congreso de la IFLA en Milán. Para el mismo se elaboró un Plan de marketing que puede servir de ejemplo para las líneas maestras del mismo. Puede verse y descargarse en <<http://www.infolitglobal.info/logo/en/manual>>.

Los protagonistas formadores

Hasta ahora hemos mencionado fundamentalmente qué es lo que debe conseguir quien está alfabetizado en información pero es preciso hablar también de quienes son los que consiguen que eso sea así; o dicho de otra manera, hemos hablado de los que aprenden y debemos hablar de los que enseñan. Tenemos que referirnos a los protagonistas que deben poner en práctica todo eso que no es sino teoría y construcción intelectual.

Es evidente que la disciplina que estamos considerando tiene que ver con el mundo de la educación; aunque –ya que el aprendizaje permanente no deja de vigilarnos– es preciso diferenciar entre la formal y la no formal. En la primera, son los profesores y las instituciones de enseñanza las que desempeñan el papel principal. No vamos a ser nosotros quienes evaluemos su perfil, ya que nuestra visión es más bien bibliotecaria; aunque es lógico pensar que tienen que reunir no ya las competencias que se solicitarán a los que aprenden sino aquellas necesarias para poder introducirlos y guiarlos hacia ellas. El objetivo es conseguir que no se dé el aserto malicioso de que “la educación es esa situación en la que el conocimiento va del profesor a los alumnos sin pasar por la cabeza de ninguno de los dos”⁷⁰.

Pero no es menos cierto que son los profesionales de la información los que están más acostumbrados a trabajar con ella y quienes ayudan en definitiva a los propios educadores a manejarse con la información. Son por tanto un valioso aliado en esta tarea de conseguir que los ciudadanos en general sean competentes en su inevitable

relación con la información. Abordaremos ahora el mundo de los bibliotecarios y de las organizaciones en las que trabajan, las bibliotecas. Intentaremos definir cuál debe ser su perfil en el caso de los primeros y qué hacen, en qué trabajan las segundas.

Antes de comenzar, incluyamos algún dato más sobre las competencias, ahora destacando las que las autoridades académicas piensan que deben reunir los que acceden a la educación. En este caso añadiremos un sesgo más, el de España:

- Las **competencias clave para el aprendizaje permanente** recomendadas por el Parlamento Europeo y del Consejo (18 de noviembre de 2006)⁷¹ son:
 - La comunicación en la lengua materna
 - La comunicación en lenguas extranjeras
 - La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología
 - La competencia digital
 - Aprender a aprender
 - Las competencias sociales y cívicas
 - El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa
 - La conciencia y la expresión culturales
- Conllevan la **Decisión nº 1720/2006/CE** del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un **programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente**, que incluye varios programas sectoriales⁷²:

⁷⁰ Psicología del aprendizaje universitario (2009, p. 17).

⁷¹ Disponibles en <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm>.

⁷² Decisión nº 1720/2006/CE <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006D1720:ES:NOT>>.

- *Comenius* <<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius.html>> (enseñanza preescolar, primaria y secundaria)
 - *Erasmus* <<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus.html>> (educación universitaria y profesional avanzada)
 - *Leonardo da Vinci* <<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/leonardo-da-vinci.html>> (profesional distinta de la anterior)
 - *Grundtvig* <<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/grundtvig.html>> (educación para adultos)
 - *Jean Monnet* <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc88_en.htm> (integración europea en el ámbito universitario).
- El Gobierno español también recoge competencias en la **Ley Orgánica de Educación (LOE)** <<http://www.scribd.com/doc/261299/LOE-Competencias-Basicas>>, que en España cambia cada dos por tres:
- Competencia en comunicación lingüística
 - Competencia matemática
 - Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
 - Tratamiento de la información y competencia digital
 - Competencia social y ciudadana
 - Competencia cultural y artística
 - Competencia para aprender a aprender
 - Autonomía e iniciativa personal

No hace falta incidir en su importancia, ya que la enseñanza que se imparta en los centros educativos tendrá que ver con lo que la ley determine.

Los bibliotecarios

Los bibliotecarios son las personas que trabajan en las bibliotecas, con una larga tradición de contacto diario con la información en sus distintas caras.

Su profesión, aunque muchos no quieran reconocerlo, está en crisis; aunque también es posible que esa crisis sea eterna. Ya hemos apuntado en otro lugar a lo largo de estas páginas algunas de las razones. El desarrollo tecnológico ha transformado

prácticamente todos los elementos del mundo de la información y eso afecta sin duda alguna a los que trabajan con ella.

Los bibliotecarios se han dedicado “tradicionalmente” a describirla, organizarla, gestionarla, conseguirla, difundirla y enseñar a utilizarla. Se ha ligado su papel a tener la información como eje y razón de ser, cuando la realidad siempre ha sido que su labor (tal vez con la excepción de los espacios concebidos únicamente como conservadores del patrimonio cultural⁷³) era hacerla útil para quienes serían sus usuarios. Hoy esto se revela de una manera más clara: la razón de ser de la biblioteca es el usuario.

El usuario también ha cambiado: en su concepción de la información, en su forma de uso, en los formatos y las formas de acceso.

El mantenimiento durante mucho tiempo de una tecnología invariable en los aspectos esenciales, la de la imprenta, ha condicionado tanto la dimensión espacial de las bibliotecas, como su organización y la de sus tareas, influyendo directamente en los perfiles de los bibliotecarios, ligados a un elemento más, el libro tipo códice que surgió en el siglo IV.

Las tecnologías han ido evolucionando e influyendo en el trabajo bibliotecario; permitiéndoles ampliar buena parte de sus servicios, realizar tareas de una manera más ágil, mostrar las colecciones de una manera sencilla y a distancia... Hasta que esas tecnologías han comenzado a influir en el soporte fundamental de la información y con ello en su forma de acceso y de gestión. Todavía casi no hemos empezado, la revolución en este sentido vendrá... dentro de poco.

Pero es que el objetivo de su labor, el usuario también ha cambiado: en su concepción de la información, en su forma de uso, en los formatos y las formas de acceso: desde cualquier lugar, en cualquier momento, por cualquier medio... formando parte de diferentes redes formales o informales (algo que no es nuevo pero sí omnipresente).

⁷³ Aunque tampoco, ya que se conserva con algún fin: su uso en algún momento futuro por alguien.

Ya hay bibliotecas sin puertas, abiertas 24 horas, el papel del bibliotecario se diluye (incluso aunque algunas de esas posibilidades nuevas no puedan existir sin él), hay agentes externos que proporcionan iguales o similares servicios, profesionales que piensan que su nicho de trabajo es el mismo⁷⁴. Del mismo modo que se ha diluido la diferencia entre información y TIC está ocurriendo con buena parte de la actividad y la razón de ser de los bibliotecarios.

¿Qué perfil se pide a los bibliotecarios? ¿Cuáles deben ser sus competencias?

Como ya hemos dicho para el caso de los educadores, quienes quieran intervenir en este campo deberán tener las competencias que se demandan a los que deben aprender; además de aquéllas que les permitan conseguir que aprendan.

Vamos a comenzar con perfiles generales de la profesión y acabaremos con perfiles específicos para la ALFIN. Utilizaremos el eco de muchas voces diferentes, como una especie de nube de etiquetas que nos traiga la visión y los pensamientos de muchos: una certificación de profesionales de la información con varios niveles, a la que seguirá un Libro Blanco para el Título de Grado en Información y Documentación, varias intervenciones en jornadas y dos ejemplos específicos destinados al biblioteca formador. Para recordar que existen otras opciones incluimos algunas referencias en nota⁷⁵.

Euroreferencial en información y documentación

El Euroreferencial establece 33 campos de competencias, divididos en 5 grupos, y 20 aptitudes, tal y como se aprecia en el cuadro siguiente.

Para cada campo de competencia se consideran 4 niveles, aunque una persona puede desarrollar distintos niveles de competencia dependiendo de su

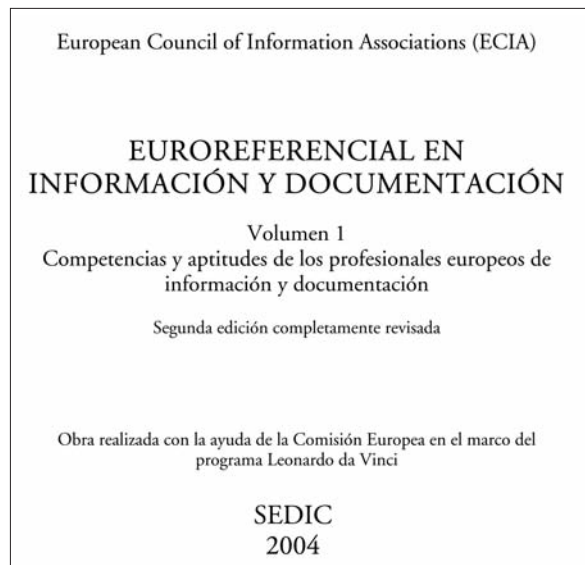
experiencia profesional o no tener ninguna competencia en alguno de los campos:

Nivel 1: hace uso de las herramientas que se ponen a su disposición y tiene unas nociones básicas del campo.

Nivel 2: domina las herramientas básicas y es capaz de colaborar con especialistas, utilizando competencias profesionales prácticas.

Nivel 3: conoce todas las técnicas, sabe exponerlas y emplearlas. Puede interpretar una situación, adaptar una tarea o crear una herramienta.

Nivel 4: domina la metodología, por lo que puede crear sistemas nuevos, auditar y gestionar la información, incluso en una red.



Euroreferencial en información y documentación (2004)

⁷⁴ Se vio de manera palpable en el último Congreso de FESABID: los periodistas pensaban que el trabajo que se atribuían los bibliotecarios para sí, es el suyo.

⁷⁵ Col-legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya (2007): *Perfils professionals*. Recuperado el 21 de diciembre de 2009 de <<http://www.cobdc.org/quesom/index.html>>.

– LÓPEZ YEPES, J. (2007): El nuevo profesional de la información, del conocimiento y de la comunicación: el bibliotecario universitario. *Anales de Documentación*, 10, 263-279. Recuperado el 21 de diciembre de 2009 de <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/635/63501015.pdf>>.

– REBIUN (2003): *Definir las competencias del bibliotecario digital*. Recuperado el 21 de diciembre de 2009 de <<http://biblioteca.upc.es/Rebiun/nova/InformesGrupoTrabajo/56.pdf>>. En realidad es una adaptación del Euroreferencial.

– SLA (2003): *Competencies for information professionals of the 21th century* (revised ed.). Recuperado el 21 de diciembre de 2009 de <http://www.sla.org/PDFs/Competencies2003_revised.pdf>.

Campos de competencias	Aptitudes
Grupo I – INFORMACIÓN	A - RELACIONES
I01 – Relaciones con los usuarios y los clientes	1 - Autonomía
I02 – Comprensión del medio profesional	2 - (Capacidad de) Comunicación
I03 – Aplicación del derecho de la información	3 - Disponibilidad
I04 – Gestión de los contenidos y del conocimiento	4 - Empatía
I05 – Identificación y validación de las fuentes de información	5 - (Espíritu de) Equipo
I06 – Análisis y representación de la información	6 - (Aptitud de) Negociación
I07 – Búsqueda de información	7 - (Sentido) Pedagógico
I08 – Gestión de colecciones y fondos	
I09 – Enriquecimiento de las colecciones y fondos	B - BÚSQUEDA
I10 – Tratamiento material de los documentos	1 - Curiosidad intelectual
I11 – Acondicionamiento y equipamiento	
I12 – Diseño de productos y servicios	C – ANÁLISIS
Grupo T – TECNOLOGÍAS	1 - (Espíritu de) Análisis
T01 – Diseño informático de sistemas de información documental	2 - (Espíritu) Crítico
T02 – Desarrollo informático de aplicaciones	3 - (Espíritu de) Síntesis
T03 – Publicación y edición	D - COMUNICACIÓN
T04 – Tecnologías de Internet	1 - Discreción
T05 – Tecnologías de la información y la comunicación	2 – (Capacidad de) Respuesta rápida
Grupo C – COMUNICACIÓN	E - GESTIÓN
C01 – Comunicación oral	1 - Perseverancia
C02 – Comunicación escrita	2 - Rigor
C03 – Comunicación audiovisual	F - ORGANIZACIÓN
C04 – Comunicación a través de la informática	1 - (Capacidad de) Adaptación
C05 – Práctica de una lengua extranjera	2 - (Sentido de la) Anticipación
C06 – Comunicación interpersonal	3 - (Espíritu de) Decisión
C07 – Comunicación institucional	4 - (Espíritu de) Iniciativa
Grupo G – GESTIÓN	5 - (Sentido de la) Organización
G01 – Gestión global de la información	
G02 – Marketing	
G03 – Venta y difusión	
G04 – Gestión presupuestaria	
G05 – Gestión de proyectos y planificación	
G06 – Diagnóstico y evaluación	
G07 – Gestión de los recursos humanos	
G08 – Formación y acciones pedagógicas	
Grupo S – OTROS SABERES	
S01 – Saberes complementarios	

Si tuviéramos que pensar en cuál sería el perfil del profesional formador nos daríamos cuenta que en buena medida todos los elementos estarían implicados; pero que al mismo tiempo no engloba exactamente las que serían más apropiadas para el perfil que estamos buscando.

Es evidente que unos campos de competencia destacan sobre otros, como todos los del grupo I (Información) y buena parte de los del C (Comunicación) a falta de algunos específicos sobre las capacidades del formador. Y tendríamos que echar mano de algunos de los de gestión para sustentar la necesaria programación de las diferentes unidades y sus actividades. Está claro, además que las del grupo T (Tecnologías) son necesarias para manejarse con el resto.

Por otra parte es conveniente recordar que todo el esquema está en proceso de revisión, fundamentalmente para adaptarse mejor al desarrollo tecnológico que se ha producido desde que se iniciara su redacción.

Libro Blanco sobre el Título de Grado en Información y Documentación

Este Libro Blanco fue publicado por la ANECA en 2005 y fusiona en una nueva titulación acorde con los presupuestos de Bolonia las dos titulaciones previas de Diplomatura de Biblioteconomía y Documentación y la Licenciatura de Documentación.

Se realizaron consultas a las asociaciones de profesionales (FESABID, SEDIC, COBDC...) y a los empleadores y hubo polémica respecto a los estudios de archivística y algunas de las competencias que no se consideraban suficientemente tratadas (entre ellas las de formación y alfabetización documental).

El Libro Blanco diferencia entre competencias transversales y específicas de formación disciplinar. Establece una gradación de 1 a 4 según el destino sean las bibliotecas generales, las bibliotecas especializadas, los archivos y la gestión de contenidos.

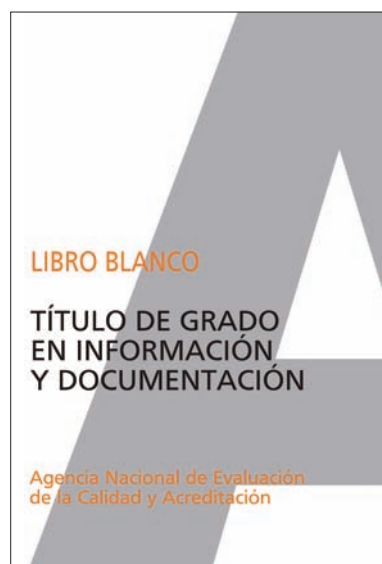
Las **competencias transversales o genéricas** son:

- Instrumentales
 - Capacidad de análisis y síntesis
 - Capacidad de organización y planificación
 - Comunicación oral y escrita en lengua nativa
 - Conocimiento de una lengua extranjera

- Conocimientos de informática en el ámbito de estudio
- Capacidad de gestión de la información
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Personales
 - Trabajo en equipo
 - Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar
 - Trabajo en un contexto internacional
 - Habilidades en las relaciones interpersonales
 - Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad
 - Razonamiento crítico
 - Compromiso ético
- Sistémicas
 - Aprendizaje autónomo
 - Adaptación a nuevas situaciones
 - Creatividad
 - Liderazgo
 - Conocimiento de otras culturas y costumbres
 - Iniciativa y espíritu emprendedor
 - Motivación por la calidad

Por su parte, integran las **competencias específicas de formación disciplinar**:

- Interacción con los productos, usuarios y clientes de la información
- Conocimiento del entorno profesional de la información y la documentación



ANECA. Libro blanco del Grado en Información y Documentación (2005)
<http://www.aneca.es>

- Conocimiento del marco jurídico-administrativo, nacional e internacional en la gestión de la información
- Identificación, autenticación y evaluación de recursos de información
- Gestión de colecciones y fondos
- Conservación y tratamiento físico de documentos
- Análisis y representación de la información
- Organización y almacenamiento de la información
- Búsqueda y recuperación de la información
- Elaboración y difusión de la información
- Tecnologías de la información: Informáticas
- Tecnologías de la información: Telecomunicaciones
- Técnicas de producción y edición
- Técnicas de gestión administrativa
- Técnicas de marketing
- Técnicas comerciales
- Técnicas de adquisición
- Técnicas de gestión micro económica
- Técnicas de instalación, acondicionamiento y equipamiento
- Técnicas de planificación y gestión de proyectos
- Técnicas de diagnóstico y evaluación
- Técnicas de gestión de recursos humanos
- Técnicas de formación

El profesional de la información ante los nuevos retos

La Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes organizó a finales de 2009 unas jornadas con el título que hemos puesto a este epígrafe⁷⁶. Nos parece importante resumir lo que plantearon dos de las ponentes, con un perfil y origen muy dispares.

La presidenta de la ALA (American Library Association), **Camila Alire**, defendía que los bibliotecarios debían tener <<http://www.ucm.es/BUCEM/blogs/boletinbibliotecario/1110.php>> capacidad de comunicación, dominar el marketing, cooperar, ser creativos, consultores y profesores eficaces, contemplando la “*formación continua, servicios creativos e innovadores, integración de la ALFIN en la enseñanza reglada, uso de las nuevas tecnologías y herramientas de la web social, conocer y estudiar a*

nuestros usuarios, sus necesidades reales, tener en cuenta a los nativos digitales, etc” (Nieves González lo resumió así en un comentario en el post que sintetizaba la intervención).

Por su parte **Roser Lozano**, que durante mucho tiempo fuera directora de la Biblioteca Pública de Tarragona, hablaba del **profesional de la información emprendedor** <<http://www.ucm.es/BUCEM/blogs/boletinbibliotecario/1127.php>>, que debe conjugar conocimientos, habilidades y actitudes al tiempo que:

- Es consciente de la transversalidad (fundamental en ALFIN)
- Da a su trabajo un toque personal (“artesanía”)
- Es especializado al tiempo que flexible (muy importante, y más difícil, conjugar ambas características: eres experto pero al mismo tiempo flexible ante novedades, otros campos del conocimiento...)
- Es capaz de ejercer un liderazgo participativo
- Es un buen comunicador (con todos los que le rodean). La falta de comunicación es considerada una lacra
- Tiene empatía, establece redes y contactos sociales
- Planifica con flexibilidad

Decálogo para el trabajador de la información

José Antonio Merlo Vega (2006) analiza muchas fuentes de información sobre los perfiles del bibliotecario, algunas de ellas incluidas aquí, y acaba proponiendo un decálogo sobre “*cómo debe ser un trabajador de la información que quiera contribuir al desarrollo de la profesión y al reconocimiento de la misma*”. Dicho bibliotecario debería:

- Estar formado
- Estar informado
- Estar presente (en todas las instancias en las que se decida sobre la disciplina)
- Ser competente
- Ser activo
- Ser cooperante
- Saber adaptarse
- Saber aliarse
- Saber difundirse
- Sentirse importante

⁷⁶ Pueden ser consultadas en <http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/para_bibliotecarios/jornada2/jornada.htm>.

Normas sobre competencias para bibliotecarios formadores y coordinadores: una guía práctica de la ACRL

<<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/pr ofstandards.cfm>>

Disponemos de dos ejemplos que sí son específicos del bibliotecario implicado en la ALFIN. El primero son unas normas establecidas por (una vez más una División de la ALA) la ACRL y el segundo una oferta de trabajo en la biblioteca de un College estadounidense.

La ACRL establece un total de 69 competencias que se reparten de diferente manera si se trata de un bibliotecario puramente formador (41 competencias) o si hablamos de quien está encargado de coordinar todo el programa de formación, que cuenta con 28 adicionales.

Se distribuyen en 12 categorías, repartiéndose como siguen:

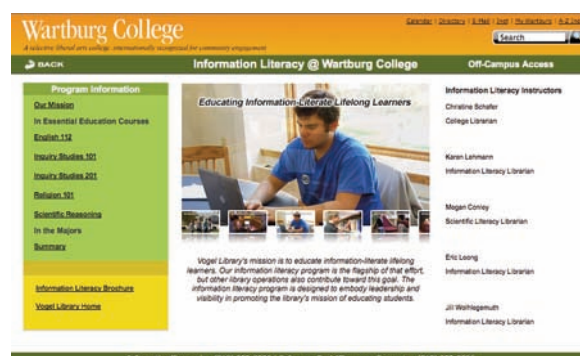
1. Administrativas
2. Análisis y evaluación
3. Comunicación
4. Conocimiento del curriculum
5. Integración de la ALFIN
6. Diseño de planes de estudio
7. Liderazgo
8. Planificación
9. Presentación
10. Promoción (entendido en el sentido del marketing)
11. Pericia temática
12. Enseñanza

Estas normas acaban de ser traducidas por la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria⁷⁷.

Puesto de trabajo de bibliotecario especialista en ALFIN

¿Qué mejor manera de comprobar qué es lo que se espera de quien debe realizar una determinada tarea o conjunto de ellas que fijarse en una oferta de empleo real? La oferta de la que nos hacemos eco llegó a través de la lista de correo de la Sección de ALFIN de la IFLA y provenía del *Wartburg College* (Waverly, Iowa, EE.UU.), solicitando un pro-

fesional para la Vogel Library, reconocida como líder nacional en la implementación de la ALFIN.



Information Literacy@Wartburg College
<http://library.wartburg.edu/infolit/>

Los candidatos deben contribuir en el Plan de Educación Esencial de la institución bajo la supervisión del director de la Biblioteca con las siguientes **responsabilidades y tareas fundamentales**:

- Coordinar las tareas con los departamentos de Inglés, Música y Arte, incluyendo la enseñanza de ALFIN de manera individual y en grupo
- Gestionar el desarrollo de la colección en su área temática
- Proporcionar servicios de referencia (incluyendo los horarios de tarde y fin de semana)
- Trabajar en el desarrollo y mejora de la ALFIN a lo largo del Curriculum
- Apoyar los cursos intensivos de escritura
- Participar en las diferentes diplomaturas para ofrecer talleres, formación y recursos a los profesores
- Colaborar con el Laboratorio para Escritura, Lectura y Comunicación Oral para establecer un diálogo fluido y prestar asistencia a profesores y alumnos
- Proporcionar servicios al *College* mediante el asesoramiento académico, reclutamiento de estudiantes y participación en comités
- Hacer frente a la investigación relacionada con la disciplina y con el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje

Se solicitan las siguientes **calificaciones mínimas**:

⁷⁷ En ALFARED <<http://www.alfared.org/blog/informaci-n-general/824>> se anuncia y se accede a ellas desde <<http://hdl.handle.net/10421/3321>>

- **Obligatorias:**
 - MLS (*Master of Library Science*) acreditado por la ALA o similar
 - Evidencia de consolidadas competencias en enseñanza
 - Capacidad demostrada para trabajar tanto de manera independiente como formando parte de un equipo con sólida orientación al servicio
 - Excelentes habilidades interpersonales
 - Habilidades destacadas en la comunicación oral y escrita
- **Preferidas:**
 - Grado avanzado en Inglés u otra disciplina
 - Experiencia en programas “*Writing Across the Curriculum*”⁷⁸
 - Experiencia en bibliotecas académicas, incluyendo la referencia y la enseñanza
 - Competencia en diseño Web
 - Experiencia trabajando con poblaciones diversas

¿Cómo son los bibliotecarios?

A veces la teoría y la práctica divergen en buena medida. La profesión es heterogénea y por tanto difícil de abarcar en su totalidad; sin embargo, intentaremos establecer unas características básicas de cual es su situación y nos serviremos de la misma obra que acabamos de mencionar de José Antonio Merlo Vega (2006) en que hace un retrato de la situación de los profesionales de la información:

- **Profesión delimitada:** en el sentido de que múltiples documentos determinan las competencias y los niveles de responsabilidad, como acabamos de ver.
- **Profesión formada:** existe preparación oficial.
- **Profesión informada:** cuenta con revistas profesionales, con buen nivel de edición, con listas de distribución...
- **Profesión multidisciplinar y polifacética:** trabaja en multitud de centros con objetivos y usuarios muy dispares.

- **Profesión pequeña:** su número es –con respecto a la población para la que trabaja– poco numeroso.
- **Profesión institucional:** la mayor parte depende de una administración pública.
- **Profesión desapercibida:** la representación es escasa en los órganos de decisión en los que trabaja: en los consejos escolares no se aceptan bibliotecarios y en los claustros universitarios no es frecuente la representación de archiveros, bibliotecarios o documentalistas (aunque participen en calidad de personal de administración y servicios).
- **Profesión desconocida aunque valorada por los usuarios:** es poco valorada por las entidades en las que se trabaja: normalmente como unidades de apoyo. Sin embargo, los usuarios que la utilizan la valoran bien.
- **Profesión joven:** los datos que aporta los relaciona más con el momento de creación de los centros de información y las asociaciones profesionales que con respecto a la edad de los profesionales.
- **Profesión cambiante:** ésta es una de las claves que vamos repitiendo a lo largo de todas estas páginas. El cambio tecnológico ha modificado las herramientas de trabajo en todos los ámbitos y los profesionales han tenido que estar en periodo de adaptación permanente.
- **Profesión vocacional:** aunque no se da en todos los casos, hay un porcentaje elevado de la profesión que es vocacional. Merlo pone como ejemplo las actividades que realizan más allá de lo que se espera por su centro o el interés por participar en foros y asistir a reuniones científicas (aunque no tengan facilidades para ello).
- **Profesión cooperativa:** otro puntal de la profesión es cómo se vuelca en la cooperación tanto formal como informal e intercambia experiencias con el intento de no inventar la rueda cada dos por tres y también para luchar contra el estrés del continuo cambio; aunque pueda verse en ocasiones amortiguada por la competencia entre las instituciones.

⁷⁸ El *Writing Across de Curriculum* es un subcampo de los estudios sobre Escritura y composición que busca conseguir que los estudiantes sean escritores competentes mediante la práctica y le instrucción de una variedad de cursos y campos. Por medio de él los estudiantantes pueden aprender a pensar críticamente sobre los conceptos y principios claves de todas las disciplinas. Aparece asociado en ocasiones a un concepto similar “*Writing in the Disciplines*”.

Hemos visto cómo un componente esencial de las competencias son las **actitudes**. ¿Cuáles son las que se dan en los bibliotecarios? Evidentemente cada persona es un universo, que además interpreta el universo que le circunda con diferentes ojos.

Nieves González ha mostrado en varios foros cómo ve ella las actitudes de nuestros compañeros ante la necesidad de adaptarnos a las nuevas realidades y en buena medida al perfil del bibliotecario formador:

- el fósil: reacio a todo cambio
- el que otea el horizonte, el porvenir: para intentar conocerlo
- el que es sobre todo un estratega y busca objetivos
- el que hace malabarismos con aquello que tiene: intenta adaptarse
- el que “pasa” de todo
- quien se siente protagonista
- quien es un “bicho raro” (o es considerado así por los demás)
- ...

Las actitudes y las aptitudes pueden entenderse de manera general, sin relacionarse directamente con la alfabetización informacional; pero eso no debe resultarnos un problema ya que es evidente que uno no tiene compartimentos estancos dentro de sí.

Pueden entenderse la mayor parte de las actitudes ya que no son sino consecuencia de la naturaleza del ser humano, por lo que se encuentran en cualquier grupo humano que se reúna para no importa qué cometido.

Todos los especialistas en recursos humanos destacan que el miedo al cambio es una de las grandes rémoras de cualquier profesional, incluso aunque ese cambio pueda ser beneficioso en la mejora de las condiciones de trabajo, porque genera inseguridad y rompe con la comodidad de dominar un terreno conocido. Cuando el cambio socava los fundamentos de lo que se ha pretendido que es nuestro puesto de trabajo entra en juego también la frustración, el sentimiento de que si algo no vale ahora es que no ha valido jamás.

Pero no podemos quedarnos sentados esperando, sobre todo cuando estamos en el ojo de un huracán que cuestiona buena parte de esos fundamentos, especialmente porque al mismo tiempo nos está proporcionando nuevas oportunidades.

Me uno a las palabras que hace unos días planteaba Daniel Gil en *Iwete!*⁷⁹ sobre una jornada a la que había acudido: hay que afrontar la situación con riesgo y valentía, sin dejar de lado la ilusión e incluso hacer uso del poder de seducción.



Presentaciones de Nieves González sobre ALFIN

<http://www.slideshare.net/nievesglez/programas-alfin-en-la-bus-biblioteca-universidad-sevilla-un-modelo-desigual>

<http://www.slideshare.net/nievesglez/participacin-usos-y-usuarios-de-los-servicios-de-informacin-todo-para-el-usuario-pero-con-el-usuario>

⁷⁹ Puede verse el contenido en <<http://www.bauenblog.info/2010/06/01/12as-jornadas-catalanas-de-informacion-y-documentacion-de-la-autocomplacencia-a-la-ilusion>>.

¿Hay fórmulas para conseguirlo?

El miedo al cambio se supera cambiando, descubriendo que el uso de una herramienta nueva nos facilita las cosas o nos permite hollar caminos antes insospechados. Pero no puede dejarse únicamente a la iniciativa personal: tendremos que servirnos de los que otean el horizonte y nos descubren nuevos territorios, de los que con pequeñas cosas construyen nuevas realidades, de los que con su visión de estrategias son capaces de proporcionarnos las vías para dejar de ser “pasotas”, para cambiar la piel de fósil y poder sentirnos protagonistas en algún momento.

Palabras huecas, que juegan y se traban entre sí. Seguramente, si no las fundamentáramos en dos puntales: formación y cooperación. Formación permanente, constante, de todos y para todos; cooperación entre diferentes instituciones, entre distintos tipos de biblioteca, entre categorías de personal, con la creación de grupos de trabajo interdisciplinarios dentro y fuera de la biblioteca. Y también reconocimiento.

Precisamente en estos dos ámbitos es donde más ayuda el desarrollo de las tecnologías porque nos permiten dar formación en línea, comunicarnos sin necesidad de presencia física, compartir recursos, experiencias... y crear sin apenas recursos.

¿Y en qué áreas? En todas en las que haya una laguna, en las que sean estratégicas, en las que en ese mapa inmenso de competencias que hemos desplegado veamos que flaqueamos: la formación de formadores, el marketing, el uso de los dispositivos móviles, la utilización de las aulas o campus virtuales, la referencia en línea, la creación de repositorios institucionales que favorezcan el acceso abierto, la gestión de colecciones digitales, los derechos de autor, el diseño de web, la planificación de espacios que estén más acordes con los nuevos usuarios y los nuevos servicios, la integración con otros profesionales con los que tenemos relación, el uso de los elementos de la Web 2.0 o de la semántica 5.XZ...

Lo sé, no es fácil. De hecho podría preguntarme **¿estoy yo alfabetizado en información?**

¿Soy capaz de desenvolverme con soltura en el mundo de la información y de las tecnologías? ¿Soy un buen comunicador (en los dos sentidos: hablar y escuchar, dar y recibir)? ¿Me adapto a las necesidades de mi trabajo? ¿tengo dotes de planificación

y organización espacio-temporal y habilidades en el trabajo en grupo? ¿Soy capaz de intermediar? ¿...?

Pero si existe apoyo por parte de las autoridades institucionales y académicas, si se implican los responsables bibliotecarios (a todos los niveles), si se reconoce la labor y su importancia, es posible conseguirlo.

¿Estoy yo alfabetizado en información? ¿Soy capaz de desenvolverme con soltura en el mundo de la información y de las tecnologías?

Las bibliotecas

Las bibliotecas son organismos vivos compuestos por personas, colecciones e infraestructuras que crean servicios. Están afectadas por los mismos factores que hemos mencionado en el caso de los bibliotecarios y como tal tienen que hacer frente a las amenazas y aprovecharse de las oportunidades.

Esos factores están íntimamente relacionados con el desarrollo de las TIC y con sus consecuencias: aparición de nuevos servicios, recursos y profesionales que intervienen en el mismo ámbito de trabajo, cambio en los sistemas educativos y en la forma de comunicarse de los ciudadanos, diferentes formas de lectura y escritura (lo digital está configurando un nuevo concepto de alfabetización lecto-escritora) que conllevan nuevas formas de trabajar y de interpretar la realidad (de brecha cognitiva hablaba Carles Monereo).

Por eso, es totalmente necesario que cambien para no perder su papel en la llamada sociedad de la información, o mejor, la sociedad-red. Recientemente un titular de un periódico referido a los medios de comunicación nos llamaba la atención: “La resistencia al cambio es la mejor receta para desaparecer”.

Estamos en una época de transición que produce una cierta confusión que se traduce en debates y polémicas en las que se enfrentan lo ya conocido con lo nuevo, donde unos defienden el mantenimiento del *statu quo* y otros abogan por la instauración automática de todo lo nuevo.

La práctica se demuestra haciendo y pueden verse ejemplos de cómo ese cambio se va produciendo en estructuras aparentemente tradicionales como las que a continuación mencionamos.

La Biblioteca Pública de Roterдам <<http://www.bibliotheek.rotterdam.nl>> tiene una estructura de cilindro piramidal que se desarrolla desde una base ruidosa, totalmente modular y preparada para cualquier tipo de actividad hasta su zona superior silenciosa dedicada al estudio; con espacios intermedios para la música (¿por qué hay un piano en “todas” las bibliotecas holandesas?), el juego, el trabajo en grupo, la conexión a la red... donde los lugares de información y apoyo bibliotecario son fácilmente identificables. Y donde el acceso a lugares sólo de esparcimiento (bar, teatro) son directos.

La Biblioteca Pública de Amsterdam <<http://www.oba.nl>> (OBA) es un enorme edificio donde se pueden contar decenas de espacios diferentes, la mayor parte de ellos modificables, donde la conexión a la red puede establecerse desde cualquier punto, con espacio para exposiciones, cafetería integrada en el espacio dedicado a las publicaciones periódicas, salas de trabajo en grupo e individuales con diseño atractivo, lugares para el descanso y la reflexión, puntos de información visibles desde cualquier lugar, bibliotecarios en movimiento, zona de idiomas, señalización atractiva y variada (cortinas, lámparas, cuadros, sillones, butacas, estanterías que no impiden la visión), espacios de audición y cafetería/restaurante en el último piso, para renovar energías y volver a descender los pisos que sean necesarios para continuar con la actividad. También con muchos medios que ayudan a desembarazar a los bibliotecarios de las tareas más tediosas: préstamo y devolución de libros automáticos (incluido para los más pequeños, que cuentan con máquinas adecuadas a su menor tamaño), con sistemas “inteligentes” que transportan los libros hasta las plantas donde deben ser de nuevo colocados.

La DOK <<http://www.dok.info/index.php>> de Delft es más pequeña; pero es un ejemplo de cómo se puede condensar en un todo armónico mucho de lo que estamos diciendo: desde el espacio de la cafetería donde se puede leer el periódico o las revistas entre música ambiental, se ve el escenario para actuaciones donde figura el piano, la zona donde se pueden escuchar grabaciones sonoras sin

ser perturbado ni perturbar, las luces de neón que indican los espacios donde se encuentran la PSP, la Wii, la Nintendo..., los conductos del aire acondicionado que señalan casi con un estilo graffitero las diferentes secciones de la colección, el mostrador de referencia e información donde apenas nada separa a usuario y bibliotecario. Moviéndonos un poco podemos acceder al espacio para los más pequeños donde pueden gatear para encontrarse con sus libros cercanos al suelo, estanterías con grandes ruedas para poder ser redistribuidas, un anfiteatro similar al de la FNAC para sentarse a leer a sus autores favoritos, las consolas de todo tipo a las que hemos aludido, una sala en el que se pueden tomar prestadas pinturas y esculturas para adornar la casa, diferentes espacios que se reservan para poder trabajar en grupo con todo tipo de tecnologías, medios para digitalizar y transformar formatos de todo tipo, personal accesible y visible. Y, una vez más, autopréstamos que permiten a un niño de 10 años llevarse 8 libros en un instante, y sistema de devolución de libros –accesible sin que la biblioteca esté abierta– que mediante la radiofrecuencia y la instalación oportuna reparte los libros según su destino y lo envía a él.

Y por poner un ejemplo de biblioteca universitaria, la de Tilburg que ha eliminando del centro todas las estanterías para llenarlo de más espacios de trabajo individual y en grupo, algunos de ellos con gran cantidad de medios informáticos (*Learning forum*), donde funciona la wifi incluyendo el espacio verde exterior, desde donde se pueden descargar los documentos en los ordenadores personales o enviarlos a varias impresoras centralizadas, dejar cargando el ordenador en taquillas individuales mientras se realizan otras actividades, donde se puede regular de manera ergonómica la altura de las mesas o de las pantallas, con espacios diseñados de diferente manera para poder trabajar con TIC o con papel, con tus medios electrónicos o los propios del centro (muy variados). Preparándose para conseguir más alumnos internacionales, que nunca necesitarán pisar sus instalaciones.

Parece que no estamos hablando de ALFIN; pero no es así. Es evidente que una disciplina que tiene como uno de sus objetivos la formación crítica de las personas en el uso de la información y las TIC no puede obviar el contexto en el que trabaja, incluyendo el económico, social, organizativo, tecno-

lógico... por lo que el escenario en el que debe realizar su labor es importante. Además se añade otra cuestión: la liberación de determinadas tareas permite dedicarse a otras: como recientemente planteaba Fernando Juárez <<http://diarium.usal.es/biblioblog/2010/correcciones>>, en *Iwetel* la crisis (económica y “de identidad”) puede servir para repensar el ecosistema bibliotecario (la salud de mi biblioteca depende de la de al lado), el concepto de fondo (dar el salto de “colección almacenada” a “información gestionada”), los conceptos de usuarios, servicios...y los “tempos” laborales “liberando es-

fuerzos de la gestión del *fondo presencial* e implementarlos en el *fondo informacional*”.

Una vez planteado este escenario, nos queda hacer mención a los tipos de biblioteca existentes; pero sin profundizar en ello. Como en cualquier cuestión de la vida, las clasificaciones son el resultado del punto de vista que adoptemos y podemos encontrar importantes diferencias; al margen de que algunas bibliotecas puedan pertenecer a más de una tipología⁸⁰. Podríamos incluir la compleja clasificación de la IFLA o los diferentes espacios que se han creado en ALFARED):



Pero vamos a simplificarlos al hablar de la ALFIN porque creemos que las características de algunas son similares a las de otras. De tal manera sólo hablaremos de las bibliotecas:

- Escolares: ligadas a los primeros estadios de la educación y de la formación como personas y ciudadanos
- Universitarias: enraizadas en la educación superior, que crea conocimiento científico y que pueden recoger aspectos de las bibliotecas especializadas
- Públicas: que cubre un amplio abanico de bibliotecas de diferente tipo, ligadas al papel de las personas como ciudadanos, al aprendizaje permanente a lo largo de la vida, la inclusión social, la multiculturalidad y el servicio público.

Haremos una breve mención a las bibliotecas híbridas.

Consejo de Cooperación Bibliotecaria

El Consejo de Cooperación Bibliotecaria <<http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/Presentacion.html>> está regulado por el Decreto 1573/2007, de 30 de noviembre <<http://hdl.handle.net/10421/193>>, como desarrollo de la

Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas <<http://hdl.handle.net/10421/188>>.

Participan en él representantes de la Administración General del Estado, de las comunidades autónomas, de las entidades locales, de REBIUN y de las asociaciones profesionales.

Su principal objetivo es “canalizar la cooperación bibliotecaria entre las administraciones públicas”. Y como objetivos específicos, trata de la integración de los sistemas bibliotecarios públicos en el Sistema Español de Bibliotecas, la elaboración de planes para favorecer y promover el desarrollo y mejora de las condiciones de las bibliotecas y sus servicios, fomentar el intercambio y formación profesional de los bibliotecarios, informar de la normativa que afecte a las bibliotecas españolas, poner en marcha proyectos cooperativos beneficiosos para la sociedad y estudiar y desarrollar todas las actuaciones que encomienden las conferencias sectoriales de Cultura y de Educación y la CRUE.

Para conseguirlo se crean diferentes comisiones técnicas para cada tipo de biblioteca (nacionales y regionales, públicas, escolares, universitarias, especializadas) en las que se pueden crear grupos de trabajo (hay un total de 15 en la actualidad)⁸¹;

⁸⁰ La biblioteca de Ciencias Químicas de una universidad pública ¿no sería una biblioteca especializada, universitaria y pública al mismo tiempo?

⁸¹ Véase la relación de grupos en <<http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/GruposTrabajo.html>>.

dando la posibilidad de crear grupos mixtos. Un ejemplo de este tipo es el dedicado a la ALFIN.

El Grupo de Trabajo de Alfabetización Informativa⁸² está coordinado por Felicidad Campal y cuenta con participantes escogidos por las Comunidades Autónomas, la Biblioteca Nacional, el Ministerio de Cultura, REBIUN, FESABID, la FGSR, la FEMP y las bibliotecas especializadas.

Se creó en 2007, cuenta con un foro interno de trabajo y ha dirigido su actividad fundamentalmente a fortalecer y proporcionar contenido a la plataforma ALFARED, a redactar un informe sobre ALFIN en bibliotecas públicas españolas (lo veremos en el apartado de bibliotecas públicas) y a estudiar el desarrollo de aplicaciones concretas de ALFIN para bibliotecas públicas. Por otra parte, los miembros del grupo han participado en diferentes jornadas profesionales.

ALFARED <<http://www.alfared.org>> es una plataforma web en la que se han creado –además de un blog– espacios específicos para cada tipo de bibliotecas. Algunos de los miembros del grupo de trabajo son los coordinadores de estos espacios, que se pretenden convertir en una especie de repositorios en los que tenga cabida toda la información relevante sobre la ALFIN con respecto a cada tipología bibliotecaria; algo que han manifestado especialmente las bibliotecas universitarias. En la plataforma participan otras personas que no forman parte del grupo de trabajo pero que estuvieron presentes en su desarrollo preliminar, que –como hemos indicado– es heredero del blog que iniciara José Antonio Gómez Hernández.

Se recogen los principales documentos internacionales y fuentes de información sobre ALFIN para cada tipo de biblioteca y el blog sirve tanto para incorporar materiales nuevos como para publicar actividades, recursos, noticias... relevantes en el ámbito que tratamos.

En el apartado de aplicaciones prácticas para bibliotecas públicas se estudió la posibilidad de adaptar DAMI (Diploma Andaluz para el Manejo de

Información <<http://www.juntadeandalucia.es/cultura/opencms/export/download/bibhuelva/DAMI.pps>>); pero tras un exhaustivo estudio se entendió que costaría más esa adaptación que crear algo nuevo. Se decidió entonces dedicarse a crear un programa que sirviera a los bibliotecarios para ayudar a los ciudadanos a buscar empleo, contemplando todos los aspectos que confluyen en dicha tarea. Está a punto de ser finalizado y es posible que próximamente se presenten sus resultados.

Por otra parte, se han elaborado fichas de buenas prácticas que serán enviadas a las distintas bibliotecas para que hagan llegar las iniciativas que llevan a cabo y puedan hacerse visibles en la plataforma ALFARED.



Bibliotecas escolares

La biblioteca escolar ofrece servicios de aprendizaje, libros y otros recursos, a todos los miembros de la comunidad escolar para que desarrollen el pensamiento crítico y utilicen de manera eficaz la información en cualquier soporte y formato... La biblioteca escolar es un componente esencial de cualquier estrategia a largo plazo para la alfabetización, educación, provisión de información y desarrollo económico, social y cultural. La biblioteca escolar es responsabilidad de las autoridades locales, regionales y nacionales y, por tanto, debe tener el apoyo de una legislación y de una política específicas. (Manifiesto de la biblioteca escolar⁸³, IFLA/UNESCO.)

Las bibliotecas escolares están íntimamente relacionadas con la educación formal, obligatoria en todos aquellos países que pueden permitírselo, hasta la llegada a la educación superior.

⁸² La web del grupo está disponible en la dirección <http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/GruposTrabajo/GT_Alfabetizacion.html>.

⁸³ Probablemente es uno de los manifiestos que debería ser revisado en algunos de sus aspectos, aunque las líneas generales son válidas. Puede consultarse en <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-s.htm>> y en <http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifastos/school_manifesto_es.html 1999>. Se complementa con las Directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf>>.

Decálogo para sobrevivir en la era de la información:

1. **Buscarás la información** de manera crítica y selectiva, para poder tomar las decisiones más adecuadas.
2. **Leerás** siempre tratando de comprender, construyendo un contexto significativo nacido de la confrontación de tu texto (conocimiento previo) con el texto escrito.
3. **Escribirás** de manera argumentada, tratando de convencer en todo momento con razones.
4. **Automatizarás** lo rutinario y dedicarás la mayor parte de tus esfuerzos a pensar en aquello que sea relevante.
5. **Analizarás** los problemas de forma rigurosa y concienzuda para poder expresar tus opiniones de manera razonada.
6. **Escucharás** con atención, tratando de comprender lo que te dicen para lograr conversar con propiedad y hacer comprensible lo que dices
7. **Hablarás** con claridad, convencimiento y rigor, intentando que tus interlocutores asuman tus ideas y sentimientos.
8. **Crearás empatía** con los demás de forma que puedas compartir sentimientos, fines y estrategias.
9. **Cooperarás** en el desarrollo de tareas comunes como medio para lograr también el éxito individual
10. **Te fijarás metas** razonables que te permitan superarte día a día.

Estas diez competencias se encierran en dos:

1. **Deberás conocerte a ti mismo**, saber lo que sabes y lo que desconoces, lo que puedes y no puedes hacer, lo que quieres y lo que no, porque sólo así podrás superarte
2. **Deberás quererte a ti mismo**, valorarte y estimarte, pero también exigirte, porque sólo así los demás te querrán, te valorarán y te estimarán, y de esta manera también podrás superarte.

MONEREO, Carles y POZO, Juan Ignacio: ¿En qué siglo vive la escuela?: el reto de la nueva cultura educativa. Cuadernos de Pedagogía, n. 298, enero de 2001, p. 50-55.

todos aquellos países que pueden permitírselo, hasta la llegada a la educación superior.

Esta educación se da en los momentos más cruciales del desarrollo humano en que la persona está más abierta a influencias y a la asimilación de comportamientos, actitudes, habilidades, información, estímulos... que transformará en conocimiento indeleble, que perdurará durante toda la existencia. ¿Quién no se ha rebelado ante la idea de que algo que era un planeta en nuestra infancia ya no lo sea, o porque le cambien el número de continentes que conforman la misma Tierra? ¿Quién por otra parte no se ha introducido a lo largo de su trayectoria vital en aquellas disciplinas en que formaba aquella maestra genial o por el contrario rechazar de plano otras que –aunque respondían a sus intereses– fueron truncadas por un profesor incompetente?

Las personas que son formadas en la educación primaria y secundaria son los futuros formadores, los investigadores del mañana, los trabajadores, los planificadores, los artistas, los políticos, los que compondrán las asociaciones de profesionales, los que participarán en la elaboración de las leyes... los profesionales de la información.

La idea que extraigan de lo que es la información y del papel que en ella juegan las bibliotecas será fundamental. Si éstas son vistas simplemente como algo adicional y superfluo así será su visión de las bibliotecas futuras; si las contemplan como el espacio donde acudir con sus apuntes para estudiar dos días antes de la recuperación de las asignaturas suspendidas eso será lo que pedirán a las bibliotecas de su mañana; si por el contrario las experimentan como un espacio de desarrollo personal, íntimamente ligado a los sistemas de aprendizaje,

profesores y profesionales bibliotecarios, eso será lo que exijan en su futuro de adultos o cuando atraviesen la etapa en la que estarán conformándose definitivamente como investigadores, educadores, artistas o ciudadanos.

Por eso pensamos que las bibliotecas escolares son la clave ya no para el desarrollo bibliotecario de cualquier país sino elemento fundamental para el desarrollo social.

Y precisamente en España las bibliotecas escolares no existen. Que me perdonen los que con gran esfuerzo han conseguido mantener adelante ejemplos honrosos. Lo que quiero decir es que no existen como sistema, como estructura planificada y eficiente, integrada en los planes de estudio.

¿Será por eso por lo que nuestro país presenta un retraso (aunque sin obviar logros importantes en los últimos tiempos) en los sistemas bibliotecarios⁸⁴ ante países de similar nivel económico como pueden ser los escandinavos o los más desarrollados del mundo anglosajón en los que las bibliotecas llegan a ser clave hasta en las películas de Hollywood⁸⁵.

Para que se produzca un cambio tiene que haber previamente uno en la cultura docente. Fundamentalmente “*se precisa que el profesorado logre una inclusión de la biblioteca en sus estrategias de enseñanza, que la biblioteca entienda y sepa atender sus necesidades, y le ofrezca propuestas que le ayuden a satisfacerlas*” (Gloria Durbán, 2008). Además “la implementación de la biblioteca escolar pasa por iniciar un proceso de trabajo en la escuela que persiga no únicamente su desarrollo estable, sino también su consolidación como recurso educativo útil”.

La importancia de las bibliotecas escolares y su situación se muestra en los debates que de forma cíclica se producen en listas de distribución profesionales como Iwetel. Recientemente **José Antonio Gómez** (2009), con su demostrada capacidad de síntesis, nos regaló un estado de la cuestión acerca de la situación de las bibliotecas escolares.

Algunos de los problemas que existen respecto a ella son:

- Su inexistencia en muchos casos, a pesar de que la LOE⁸⁶ (2006) determina que “los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar”
- La escasa dotación, que se fundamenta en el libro tradicional. En ocasiones, cuando se plantea el uso de las TIC en la escuela en vez de impulsar la implantación de las bibliotecas escolares lo que hacen es sustituirla. No obstante, comienzan a incluirse en las ayudas para bibliotecas escolares <<http://www.boe.es/boe/dias/2009/05/25/pdfs/BOE-A-2009-8643.pdf>>.
- Su utilización casi exclusivamente para tareas de lectura⁸⁷, sin implicación de la mayor parte de las asignaturas o áreas del conocimiento.
- Su no utilización por los profesores como elemento en la formación, ni siquiera como medio para potenciar los recursos de información.
- La no existencia de profesionales debidamente preparados, que las deja a la buena voluntad de determinados profesores, que además pueden convalidar alguna hora de clase. Esto tiene otra implicación: el tiempo y el momento de apertura son restringidos, dado que los alumnos (y los profesores) tienen calendarios muy compactos y estructurados en los que apenas hay resquicios para acercarse a la biblioteca. Esto se solucionaría planteando actividades de clase que tengan en cuenta la biblioteca y considerando su uso como algo transversal, y por tanto, adecuado para cada una de las disciplinas. Es la clave en realidad para casi todos los problemas de las bibliotecas escolares: dotarlas de sentido dentro de la enseñanza. Si esto no se hace, aunque haya medios y profesionales preparados podemos encontrarnos con espacios abiertos y vacíos.
- La no aparición de las competencias de información y digitales en el currículo, aunque sí se han incluido en la educación: “Tratamiento de la información y competencia digital” (como

⁸⁴ Las bibliotecas escolares no están representadas en el Sistema de Bibliotecas de España.

⁸⁵ Nos viene a la mente “Seven”, que precisamente vimos una noche antes de un examen de temas de una oposición.

⁸⁶ A juicio de Aurora Cuevas (2007; p. 169) la ley omite “puntos fundamentales, como son los recursos humanos, las infraestructuras y el modelo de BE”.

⁸⁷ Se puede ver claramente cómo la lectura aparece en casi todos los modelos. En buena medida porque una lectura crítica es el fundamento de todas las demás competencias; pero no está de más recordar cómo la lectura ya no se puede entender como hasta ahora (sobre todo en los niveles escolares) ligada únicamente a la cultura impresa.

hemos mencionado en el apartado dedicado a los bibliotecarios en este capítulo).

- Todo ello evidencia que las autoridades académicas no han dado el valor que tiene a la biblioteca escolar.

Félix Benito (2001) es referencia obligada en todo lo que tiene que ver con la biblioteca escolar en relación con la ALFIN. Seguidor de Bernal, desarrolló el concepto de educación documental, como en su obra *La educación documental en la biblioteca escolar* <<http://www.cnice.mecd.es/recursos2/bibliotecas/html/encuen/art3.htm>> que es importante por varias razones:

- Nos define lo que es educación documental, entendida como enseñanza transversal esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Desglosa los contenidos que se corresponden con las variables en torno a las que se articula la educación documental: pensamiento, información y valores. Esos contenidos deberán ser implementados en el currículum escolar.
- Nos describe qué actividades se pueden realizar en la biblioteca escolar para conseguir enseñar a pensar, enseñar a informarse y aprender a vivir. Las actividades son numerosas y constituyen perfectamente el contenido de un programa de alfabetización informacional. Además diferencia entre educación infantil, educación primaria y educación secundaria.

Aurora Cuevas (2007) publicó “Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar”, en buena medida fruto de su tesis doctoral. En ella nos acerca a la documentación que existe para la educación⁸⁸ y a su implicación con las tecnologías, hace un repaso sobre la historia de la ALFIN⁸⁹, nos aproxima al concepto de CRA (o CREA) y aporta un modelo de ALFIN basado en la promoción de la lectura que después describiremos más detenidamente.

El concepto de CREA (Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje)⁹⁰ o CRA (Centro de

Recursos para el Aprendizaje)⁹¹ pretende estar incluido en el proyecto educativo y en el programa del centro. Aurora Cuevas (2007; p. 178) lo define así “*El CRA enriquece la noción tradicional de BE al definirse como un nuevo espacio educativo dinámico, no mero gestor de recursos educativos, sino ámbito para una metodología didáctica activa, interdisciplinar y adaptada a la diversidad de entornos y aprendizajes; centro suministrador, organizador de saberes y potenciador del autoaprendizaje, no complemento del currículum académico, sino parte integrante de él. Un espacio-entorno para la formación, la información, el entretenimiento, el intercambio y el conocimiento*” y contempla –en buena medida como hacen los CRAI universitarios– espacios diferentes a los tradicionales con zona de ordenadores conectados a Internet, laboratorios de idioma y multimedia, áreas de facilidades tecnológicas, de trabajo en grupo, área cultural y recreativa, con recursos virtuales educativos normalizados (repositorios), depósitos de materiales docentes, recursos digitales... y recursos humanos profesionales.

Gloria Durban (2009) cree que lo “relevante es la función educativa de la biblioteca como entorno de aprendizaje... y elemento de apoyo para la mejora del desarrollo del currículum”, por eso ha creado un espacio Web con el título “*La biblioteca escolar como herramienta educativa: una herramienta para el desarrollo de prácticas lectoras y habilidades intelectuales*” <<http://www.bibliotecaescolar.info/castellano.htm>> con diferentes apartados que proporcionan las claves para entender la situación y los problemas de la biblioteca escolar, suministran acceso a recursos de muy variada índole que están siendo utilizados en las bibliotecas escolares, materiales didácticos (mapas conceptuales, itinerarios formativos, tutoriales)... e incluso un modelo de aplicación de la competencia informacional <<http://www.bibliotecaescolar.info/documents/competenciastellano.pdf>>. Incluye artículos suyos que sintetizan la situación actual de la biblioteca

⁸⁸ Incluye el esquema de Marqués Graels para analizar los recursos educativos.

⁸⁹ Recoge en su integridad las principales declaraciones de la ALFIN.

⁹⁰ Véase <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=55&Itemid=55>.

⁹¹ Véase <<http://www.bibliotecas-cra.cl/preguntas/index.html>>.

escolar con sus tensiones y sus problemas de implementación.

Acaba de publicar una obra de síntesis (Durban, 2010) en la que defiende la biblioteca escolar como vinculada a la práctica de la lectura y la competencia informacional⁹² (p. 13) e integrada en el proyecto curricular y educativo del centro (p. 18), convirtiéndose en un recurso educativo más que un servicio bibliotecario (p. 20) que forma parte de la institución escolar. La biblioteca es considerada como una estructura organizativa estable, un entorno presencial de aprendizaje y lectura, un recurso educativo y un agente pedagógico interdisciplinario (p. 40).

La lectura (ligada al lenguaje) es un elemento básico en la creación del conocimiento y en la comunicación; pero no debe considerarse únicamente desde el punto de vista de la cultura impresa sino que es multimodal.

Por su parte, la competencia informacional está irremediamente unida al concepto de multialfabetización (p. 89).

Su función estable de apoyo a la labor docente se reconoce mediante el elemento humano, que es fundamental: el coordinador de biblioteca, que debe ser un docente (p. 102), ya que debe trabajar físicamente fuera de ella y formar parte de la organización y planificación educativa, integrado en los procesos o proyectos de mejora. También colaborará directamente con el coordinador de las herramientas y recursos TIC.

La biblioteca se transforma en un laboratorio donde se experimenta (p. 31). Su labor vinculada a las actividades formativas del programa docente (proyecto curricular del centro) no es óbice para que pueda proporcionar “actividades, acciones y servicios para todo el centro” (p. 33) o para que funcione fuera del horario escolar, incluyendo a los familiares de los alumnos.

Una de las tensiones que manifiesta en varios de sus escritos es la influencia de Internet y su posible competencia con las bibliotecas escolares; cuando son recursos complementarios. No es algo que afecte únicamente a las bibliotecas escolares sino a toda la educación en sí, aunque no es este el lugar para profundizar en este aspecto. Es evidente que si

la biblioteca se queda al margen de los nuevos modelos de creación y comunicación de la información no tendrá visibilidad alguna.

Hay múltiples recursos que ayudan a relajar dicha tensión:

- La *página web de Pere Marqués* <<http://peremarques.pangea.org>>, a quien hemos citado en diferentes momentos, que reflexiona sobre todo acerca de las tecnologías y la educación, las competencias, los recursos educativos...
- El *Instituto de Tecnologías Educativas* <<http://www.ite.educacion.es>>, que también proporciona multitud de recursos, como ejemplo, el espacio “Buenas prácticas 2.0” <<http://recursosostic.educacion.es/buenaspracticas20/web>>.
- Siguiendo con el mundo Web 2.0 (al que también se refiere Pere Marqués) encontramos algunas sugerencias sobre cómo se puede aprovechar en el aula. Dos botones de muestra:
 - **Bibliotecas 2.0 for profes** ayuda a comprender lo que significa y lo que aporta, mostrando experiencias concretas. <<http://issuu.com/anto8/docs/bibliotecasdoscoero>>.
 - **100 maneras de usar los medios de comunicación social en el aula**, que aunque parece ir dirigido a universitarios puede utilizarse perfectamente en Secundaria. <<http://www.onlineuniversities.com/blog/2010/05/100-inspiring-ways-to-use-social-media-in-the-classroom>>.

Sobre este aspecto, acaba de publicarse una Orden del Ministerio de Educación (Orden EDU/1465/2010, de 4 de junio <<http://www.boe.es/boe/dias/2010/06/07/pdfs/BOE-A-2010-9026.pdf>>) que crea un distintivo de calidad **Sello Escuela 2.0**. para reconocer el compromiso con el desarrollo y mejora de la calidad educativa mediante el uso de las TIC.

Modelos y normas

A lo largo de estas páginas ya hemos visto modelos y normas relacionados con las bibliotecas escolares.

Hay que volver a subrayar las normas que publicó la AASL para los estudiantes del siglo XXI, en

⁹² Consideradas como contenidos educativos esenciales en la LOE.

Hay que volver a subrayar las normas que publicó la AASL para los estudiantes del siglo XXI, en el que se recogen todos los tipos de competencias necesarios, que agrupan las que a veces echan de menos los críticos con una ALFIN alejada de las TIC y las redes sociales.

También son importantes algunos de los modelos citados, en especial el de Eduteka, que como ya indicamos ha desarrollado una buena cantidad de ejemplos prácticos asociados a cada una de las partes del modelo, que incluye aspectos evaluativos en cada uno de los pasos y que además se inserta en un espacio web en el que acompaña a multitud de recursos interesantes para el aula. Puede impulsar a crear un modelo propio la iniciativa de **Info-Paint** llevada a cabo por alumnos.

Algunos ejemplos de modelos desarrollados en nuestro país son los siguientes:

Félix Benito diseñó en 1996 lo que él llamó el **modelo HEBORI** (Habilidades y Estrategias para Buscar, Organizar y Razonar la Información) que cuenta con 5 módulos:

- Crítico-transformacional: conocer y reflexionar sobre los retos de la sociedad de la información y la necesidad de nuevas competencias
- Cognitivo-lingüístico: conocer los pasos necesarios para realizar un buen aprendizaje y mejorar las habilidades de comprensión lectora
- Documental-tecnológico:
 - Parte teórica: estudio y valoración del desarrollo histórico, los entornos y profesionales de la información
 - Parte práctica: realización de actividades sobre procedimientos documentales
- Estratégico-investigador: elaboración de proyectos cooperativos de trabajo, adoptando diferentes roles profesionales
- Creativo-transferencial: aplicación de los aprendizajes en otros contextos para mejorar los sistemas de organización de su entorno, así como los propios hábitos de planificación y organización

Por otra parte, también confeccionó un diseño curricular para una **asignatura titulada Información Documental y Aprendizaje** para el País Vasco, en 1997.

Rosa Piquín (2005) nos muestra lo que llama **proyectos documentales integrados (PDI)** en los que colaboran escuelas y bibliotecas.

Consisten en “pequeños trabajos de investigación en los que el alumnado trabaja directamente con la documentación (independientemente del soporte) aprendiendo a aprender y trabajar autónomamente”. “El alumnado, además de investigar sobre un tema o problema concreto, se familiariza con los mecanismos de búsqueda de información y trabajo intelectual empleando para ello los recursos documentales de la Biblioteca Escolar... *en los que no sólo se emplea la metodología de Trabajo por Proyectos (Kilpatrick, Dewey) sino que se pone el acento en la Alfabetización en Información (ALFIN), favoreciendo el acceso del alumnado a fuentes documentales diversas, fomentando y facilitando la lectura en la multiplicidad de textos y formatos que caracterizan el acceso a la información actualmente y, lo que es más importante, enseñando a procesarla y comunicarla*”.

En varios de sus documentos (véase Piquín y Reina, 2005; o “Proyectos Documentales Integrados: una experiencia tecnológica entre bibliotecas y escuelas” <http://sol-e.com/plec/archivos/Docs_Bibliografias/rpiquin.pdf>) nos explica el significado de cada una de las tres palabras que forman el concepto: **Proyecto** (entroncando con la metodología del trabajo por proyectos, cuya clave es un trabajo de investigación premeditado que integra aprendizajes), **Documental** (emparentando documento con hacer, saber y comunicar) e **Integrando** la biblioteca escolar en las labores educativas de los centros.

Nos habla de hasta 7 pasos necesarios para diseñar este tipo de proyectos, aunque lo más interesante es ver cómo se aplican esos pasos a la realidad con ejemplos concretos:

- Qué queremos hacer, averiguar... y por qué
- Detectamos los conocimientos previos
- Qué queremos saber (extraer el interés del asunto)
- Seleccionamos los documentos y leemos la información
- Se procesa la información
- Se comunica o presenta la información
- Se evalúa y se establece el trabajo definitivo

O también cuando establece aspectos organizativos que ayudan a programar los proyectos y aporta sugerencias interesantes que puedan atraer al alumno. Sin olvidar que pueden incorporar multitud de actividades diferentes o complementarse con otras, como las rutas de aprendizaje, los web-quests...

Al tiempo que nos cuenta lo que es y conlleva un proyecto documental integrado utiliza ejemplos totalmente desarrollados. En concreto en los dos documentos citados, La Tierra Media y los cuentos tradicionales respectivamente.

Pero hay más, y los enlazamos:

- *Ocho semanas y media para leer, reír, investigar y aprender: un proyecto documental integrado*. El tema es el circo (incluye fotografías del proyecto) <http://www.plec.es/archivos/experiencias/ocho_semanas_y_media_para_leer_cpPabloIglesias.pdf>
- *Música y cine: Proyecto documental integrado / interdisciplinar para desarrollar competencias lectoras y alfabetizar en información* <http://sol-e.com/plec/documentos.php?id_seccion=5&id_documento=126&nivel=Secundaria&PHPSESSID=ffb22e7cfc7ecbe56a9e7746cd31a140>
- *¿Qué pinto yo en todo esto? Velázquez y cía* <<http://congresos.cnice.mec.es/ceiie/area3/documentacion/comunicaciones/html/3comunicacion05.html>>
- *Sobre Arte*: <http://www.plec.es/archivos/experiencias/PROYECTO_DOCUMENTAL_INTEGRADO_PRIMARIA_CP_PABLO_IGLESIAS.Piquin.pdf>
- Proyecto documental integrado: la generación del 27 (2009) <http://recursos.cepindalo.es/wiki/images/e/e9/LA_GENERACION_DEL_27.pdf>

Gloria Durban (2006) ha creado un **modelo de competencia en el acceso y uso de la información para la Educación Primaria y Secundaria** con tres ámbitos⁹³ (búsqueda y recuperación de la información, análisis y tratamiento y comunicación y aplicación) que reúnen los elementos clásicos de la ALFIN: reconocer la necesidad de información,

⁹³ Puede verse también en Durban (2010, p. 90-93).

⁹⁴ No significa que en el resto no ocurra también; pero en otro tipo de bibliotecas (como las públicas) el esparcimiento puede ser el principal objetivo.

comprensión de los recursos disponibles, localización y recuperación de la información, evaluación de los resultados y del proceso de búsqueda, analizar, organizar y registrar los contenidos seleccionados, transformar la información en conocimiento personal, actuar con ética y responsabilidad en sus uso y comunicar y aplicar los resultados correctamente.

Por su parte, Aurora Cuevas y Miguel Ángel Marzal (2007) han desarrollado un *Modelo de alfabetización en información para la promoción de la lectura en la biblioteca escolar* estableciendo tres categorías:

- Alfabetización, información y lectura,
- Lectura y aprendizaje
- Perfeccionamiento personal y lectura

Estas 3 categorías recogen 7 objetivos, que se han identificado con 7 normas, cada una con sus respectivos indicadores, hasta completar un total de 26.

Estos son los 7 objetivos:

- Hacer que la lectura se convierta en la llave maestra de la información
- Convertir a la lectura en un instrumento indispensable para construir conocimiento
- Contemplar la lectura desde una perspectiva amplia, no reduccionista
- Hacer de la lectura un instrumento clave para la comunicación
- Fomentar la práctica de la lectura como fuente de aprendizaje y enriquecimiento lingüístico
- Considerar la lectura como fuente de perfeccionamiento personal y enriquecimiento social y ético
- Convertir la práctica lectora en fuente de placer.

El modelo completo puede verse además en Cuevas (2007; p. 210-219).

Bibliotecas universitarias

Son las bibliotecas que pertenecen a las instituciones encargadas de la enseñanza superior, en las que se conjugan la docencia, el aprendizaje y la investigación. Una de sus características es el uso de la información científica de manera intensiva, para producir nuevo conocimiento científico⁹⁴.

Las bibliotecas universitarias tienen mucho en común con las **especializadas**; sobre todo cuando existen bibliotecas de centro (una facultad o escuela universitaria) o de área (Ciencias Sociales, Humanidades...) y no son generales. Esto requiere adaptar los perfiles de la colección, de los bibliotecarios... a las peculiaridades de quienes trabajan en una determinada área. Es conocida la diferenciación clásica que se hace entre los investigadores de los campos de las ciencias y los de las humanidades, en cuanto a la forma de comportarse en la búsqueda y uso de la información, en el tipo de documentos más utilizados, en la obsolescencia de la información e incluso en las pautas de publicación de la investigación. Aunque los medios tecnológicos van diluyendo las diferencias, no deja de ser verdad que un químico –por muchos artículos de revista que utilice o muy interesado que esté en las patentes– seguirá necesitando de un laboratorio; mientras que para un filólogo su laboratorio será la propia biblioteca.

Además confluyen **muchos tipos de usuarios** en las mismas áreas del conocimiento: en ocasiones por las diferencias de edad (que influyen en su hábito de uso de las TIC), en ocasiones por el propio carácter de cada cual ya que hay quien desea conseguir por sí mismo las cosas, mientras que otros esperan que les llegue todo procesado; en otras, por el diferente papel que desempeñan en la institución: son los que enseñan, los que aprenden, los que ayudan e investigan... En este aspecto hay que contemplar la movilidad de los estudiantes al mismo tiempo que el aprendizaje a lo largo de la vida ha impulsado la afluencia a lo que a veces se conoce como la universidad para mayores.

La biblioteca universitaria está **cambiando**; en ocasiones lentamente, en otras de manera abrupta. A menudo son un poco rehenes de su propia historia: aquéllas que tienen una mayor tradición y complejidad son las que encuentran más dificultades para cambiar; las de nueva creación y pocas disciplinas, cuentan con menos bagaje documental acumulado pero con una flexibilidad mayor a la hora de adaptarse a las nuevas situaciones. No deja de ser cierto que aquellos que llegan más tarde a una actividad encuentran en la experiencia de los que les precedieron las pautas para equivocarse menos y progresar más deprisa.

También tienen experiencia en la **implantación de los nuevos adelantos técnicos**; especialmente de las TIC; en buena medida porque están cercanas al lugar donde se desarrolla la investigación, lo que tiene como efecto que conozcan muy pronto los nuevos desarrollos y que estén constantemente alerta buscando nuevas fórmulas que potencien la propia investigación.

Una idea de la **importancia que tiene la ALFIN para las bibliotecas universitarias** la proporciona el plan estratégico de la ACRL <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/about/whatisacrl/strategicplan/index.cfm>>, en el que es mencionada directa e indirectamente. En el primer caso, en el objetivo estratégico dedicado al aprendizaje mediante el desarrollo de normas de ALFIN, defendiendo ante autoridades educativas la importancia de la tarea bibliotecaria para la enseñanza y el aprendizaje, y al potenciar las habilidades de los bibliotecarios para crear y gestionar espacios y servicios físicos y virtuales como entornos para el descubrimiento. Indirectamente en los objetivos dedicados al aprendizaje continuo, a las TIC o a la actividad creativa, a la enseñanza y la investigación.

Se defiende ante las autoridades educativas la importancia de la tarea bibliotecaria para la enseñanza y el aprendizaje.

Las **tareas relacionadas con la ALFIN** tienen una larga experiencia en lo que se ha conocido tradicionalmente como formación de usuarios, con el debate consabido de si lo más adecuado era dar una caña o enseñar a pescar (o incluso ambas cosas):

- han diseñado cursos de formación con diferente profundidad (de iniciación, especializados, a la carta),
- realizado visitas guiadas (que entroncan más con el marketing pero que bien orientadas forman),
- creado guías de uso, de servicios y de recursos,
- elaborado tutoriales...

En la actualidad se está dando una nueva orientación a todo ello, utilizando las plataformas de

campus virtual (o aula virtual o como quiera que cada cual las llame), diferente software que permite grabar lo que se hace con el ordenador, crear tutoriales... participando en el diseño de juegos que permitan aprender, utilizando herramientas 2.0 para ampliar el alcance de nuestra acción...

Y, sobre todo, se está incidiendo en que se incluya la **ALFIN como competencia transversal en los planes de estudio de las universidades**, lo que en unos casos crea roces con el profesorado⁹⁵ y en otros sinergias sumamente enriquecedoras.

Desde nuestro punto de vista hay una confluencia de varias cuestiones, ya mencionadas, que están creando algo diferente, con la unión de las **competencias informacionales e informáticas (CI2)** en un mundo de **redes sociales** (que están cambiando la propia concepción de la investigación y del aprendizaje, además de la generación de información). Nieves González <<http://www.slideshare.net/nievesglez/competencias-informticas-e-informacionales>>, lo ha sabido ver muy bien, está trabajando sobre la cuestión y esperamos que dentro de poco nos proporcione una buena síntesis.

En España, todo lo relacionado con las bibliotecas universitarias está coordinado por **REBIUN** (Red Española de Bibliotecas Universitarias⁹⁶).

El concepto de CRAI

Del mismo modo que las bibliotecas escolares hablan de CREA, en el caso de las bibliotecas universitarias se habla de CRAI, o lo que es lo mismo, de Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación. De tal manera se reflejaba en el I Plan estratégico de REBIUN 2003-2006 y se reafirmaba en el II Plan Estratégico 2007-2010.

La biblioteca debería ser una parte fundamental de un CRAI en el que se integrarían diferentes servicios de la propia universidad, para conseguir un efectivo apoyo a la docencia y la investigación. Esto motivó que se redefiniera el concepto de biblioteca, que pasaría a ser “un centro de recursos para el aprendizaje, la docencia, la investigación y las actividades relacionadas con el funcionamiento y la

gestión de la Universidad / Institución en su conjunto.

La Biblioteca tiene como misión facilitar el acceso y la difusión de los recursos de información y colaborar en los procesos de creación del conocimiento, a fin de contribuir a la consecución de los objetivos institucionales

Es competencia de la Biblioteca seleccionar y gestionar los diferentes recursos de información con independencia del concepto presupuestario, del procedimiento con el que hayan sido adquiridos o de su soporte material.” <<http://www.rebiun.org/opencms/opencms/handle404?exporturi=/export/docReb/d50.pdf&%5d>>

El CRAI uniría a las funciones tradicionales de la biblioteca, secciones especiales de idiomas, el apoyo de expertos (pedagogos, psicólogos...) para hacer más asimilables los aprendizajes, espacios menos encorsetados, donde el estudio no se vea exclusivamente con el silencio de lo sagrado, colecciones que no se centran únicamente en el papel, mobiliario y superficies modulares que permiten los cambios y la adaptación para diferentes cometidos: trabajo en grupo, presentaciones, actuaciones, exposiciones, utilización del juego como medio de aprendizaje, edición de materiales multimedia y digitales, generación de objetos de aprendizaje... Y un bibliotecario que acentúa más alguno de sus perfiles; como el que aquí nos ocupa fundamentalmente, de formador (o ayudante en la formación) ya que el corazón de la biblioteca se desplaza de la colección al usuario, a la persona en definitiva, que debe aprender a lo largo de toda la vida.

Dídac Martínez (2003) mostró de manera clara y reveladora qué es un CRAI, incluyendo enlace a algunos ejemplos de estos centros en el mundo anglosajón donde su nombre suele ser algo similar a *Learning Resource Center* (LCR).

Las maneras de conseguir el CRAI son diferentes: confluencia de servicios, integración de los mismos, cooperación cuando no es posible otro sistema... En algunos casos, como en la Universidad Pompeu Fabra la misma persona es al mismo

⁹⁵ Cuando consideran que la función de los bibliotecarios no es la de formar y lo ven como una competencia (especialmente en las áreas que tienen que ver con la enseñanza de la biblioteconomía). También existe la situación contraria: bibliotecarios que piensan que son utilizados por los profesores de estas ramas para librarse de sus labores de docencia.

⁹⁶ Incluye también las bibliotecas del CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), que como su nombre indica es el principal organismo investigador de España.

tiempo directora de la biblioteca y de los servicios informáticos (dos de los elementos más importantes para el desarrollo del CRAI); en otros, aunque no se han unificado, han traspasado algunas actividades propias de los sistemas informáticos a la biblioteca, como en el caso de la Universidad Carlos III. También hay bibliotecas universitarias que han adoptado directamente esa denominación como las de la Universidad de Deusto y la Universidad de Barcelona.

REBIUN ha apostado por este modelo, como hemos dicho y buena parte de sus actividades han girado en torno a él, como se demuestra con las sucesivas jornadas CRAI que se han desarrollado en los últimos años.

Dentro de REBIUN se han creado diferentes grupos de trabajo que responden en buena medida a las líneas estratégicas de la red de bibliotecas. Uno de ellos es el Grupo de Trabajo en Alfabetización informacional.

Grupo de Trabajo de ALFIN de REBIUN

Este grupo de trabajo <<http://www.rebiun.org/temasdetrabajo/alfin.html>> está implicado en su línea estratégica 1 dedicada al aprendizaje. Podríamos resumir su labor en dos vías paralelas y complementarias:

- La que intenta agrupar el trabajo de todas las bibliotecas universitarias, algunos de cuyos frutos han sido la traducción y adaptación de buenas prácticas (ver modelos), su inclusión en ALFARED o los encuentros de responsables de ALFIN de bibliotecas universitarias.
- La cooperación con CRUE-TIC <http://crue-tic.uji.es/index.php?option=com_remository&Itemid=28&func=select&id=17> de cuya labor han surgido varios documentos, vídeos y una serie de Jornadas.

Trabajo con bibliotecas universitarias

Como uno de los principales objetivos es crear planes de formación en competencias que se integren en los planes de estudio, se ha buscado la implicación con los profesores para encontrar un lugar en el EEES. En este sentido destaca la obra de Manuel Area (2007) en la que se defiende:

- Los estudiantes tienen que tener actitud favorable hacia el cambio y competencias y conocimientos adecuados para resolver problemas.
- Los estudiantes son los protagonistas del proceso de aprendizaje.
- Las TIC son esenciales.
- El modelo de docencia es semipresencial y multiespacial.
- La biblioteca como CRAI incluyendo la ALFIN y convirtiéndose en espacio de socialización.
- La adquisición de competencias informacionales debe estar incluida en la formación universitaria mediante la cooperación de docentes y bibliotecarios.
- La inclusión de esta formación puede hacerse por muy diferentes vías: asignatura transversal, asignaturas o seminarios con créditos, distribución transversal en diferentes asignaturas, cursos concretos sobre aspectos específicos de las competencias.
- La formación en competencias es necesaria también para investigadores y docentes.

Además se ha realizado un trabajo de recopilación de la información pertinente sobre normas y recursos de ALFIN, se han traducido y adaptado algunos documentos.

Varios de sus miembros se han incorporado al Grupo de Trabajo de ALFIN del Consejo de Cooperación Bibliotecaria⁹⁷ e intervienen en ALFARED, cuyo espacio específico de bibliotecas universitarias <<http://www.alfared.org/page/bibliotecas-universitarias/632>> pretende convertirse en una especie de repositorio de todos los recursos y buenas prácticas que existen en las bibliotecas universitarias españolas.

Un hito importante han sido los Encuentros de responsables de ALFIN de bibliotecas universitarias. El primero tuvo lugar en Mayo de 2009 en Madrid. Se utilizó un blog <<http://www.ucm.es/BUCM/blogs/ALFINREBIUN/>> para preparar el encuentro y también para volcar en él sus resultados. Los asistentes se dividieron en varios grupos de trabajo encargados de analizar diferentes aspectos de la ALFIN. En su resumen final <http://www.rebiun.org/export/docReb/jornada_tra

⁹⁷ Véase <http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/GruposTrabajo/GT_Alfabetizacion.html>

bajo_alfin.doc> se recogieron propuestas y reflexiones:

- El concepto de ALFIN implica seguimiento y evaluación del proceso y consecución del espíritu crítico. Debe formar parte de las titulaciones como competencia transversal y contemplar las competencias informáticas e informacionales, colaborando con docentes e informáticos.
- Las estrategias más adecuadas a diferentes niveles para conseguirlo deben contemplar el marketing (su actividad debe llegar a toda la comunidad universitaria), la implicación del personal, la colaboración con otros tipos de bibliotecas, la formación de docentes y la incorporación de las nuevas metodologías docentes en la formación de los bibliotecarios
- La biblioteca debe liderar proyectos de ALFIN en su institución dentro del EEES, intercambiar experiencias con otras bibliotecas y ver reconocido su papel por parte de las instituciones
- Hay que diseñar una oferta formativa atractiva, integrada en el currículum y ser proactivos con ella, colaborando con docentes y sin olvidar al PAS
- La formación presencial (no sesiones muy largas para primeros ciclos y más extensas para profesores e investigadores) debe combinarse con la virtual, utilizando las plataformas docentes y elaborando herramientas de autoaprendizaje para los usuarios, que hagan uso de las herramientas 2.0 y de las redes sociales (manteniéndose alerta sobre la web 3.0), que son las que están utilizando los alumnos en su cotidianeidad. No son un fin en sí mismo; pero son necesarias, por lo que hay que experimentar y planificar...
- Los materiales formativos deben ser reutilizados al mismo tiempo que debemos ser capaces de ofrecer materiales didácticos para convertirnos en aliados útiles para el PDI
- Nuestros aliados internos son los profesores; pero también los cargos académicos, los alumnos, los informáticos, los órganos de gobierno, las Comisiones de Biblioteca y la propia dirección de la biblioteca.
- Debemos cooperar con otras unidades de la Universidad (con el ICE, las delegaciones de alumnos...) conseguir participación y promoción
- Cooperación entre bibliotecas, universidades y otras instituciones (centros de secundaria, cen-

tros de formación del profesorado, empresas que contratan a estudiantes)..

- Aprovechar sinergias entre redes y consorcios, participar en jornadas, intercambiar experiencias y materiales con otras bibliotecas no universitarias, participar en asociaciones internacionales y buscar el mecenazgo.
- El nuevo perfil del bibliotecario debe incluir la ALFIN como una de sus actividades prioritarias: los bibliotecarios son personal formador no docente, que debe adaptar su perfil y recibir formación de formadores, con énfasis en materiales multimedia, la web 2.0... Además debe ser reconocido profesionalmente por diferentes vías, motivado e integrado en grupos de trabajo multidisciplinares
- Se propone crear un grupo estable en REBIUN cuando acabe el actual plan estratégico, fomentar la colaboración en ALFARED, crear grupos de trabajo en las universidades y colaborar a nivel REBIUN en la formación de bibliotecarios. A nivel interno se propone crear grupos transversales
- Imprescindible estar cerca de nuestros usuarios para saber qué necesitan, qué quieren, cómo lo quieren
- ALFARED es una buena plataforma para compartir, establecer la comunicación, fomentar la colaboración y disponer de materiales y herramientas.

El segundo encuentro ha tenido lugar el día 17 de junio de 2010 en Granada. Se ha utilizado en esta ocasión la plataforma Moodle, de una manera similar al Taller de 2008. En esta ocasión se ha pretendido compartir las experiencias positivas existentes en las universidades españolas, cuáles son los mecanismos para obtener algún reconocimiento curricular de la ALFIN, cuáles los problemas y cómo se podría colaborar.

Un primer efecto positivo es que algunos de los ejemplos más característicos de nuestras universidades están en abierto. Una vez finalizado el Taller, la línea 1 de REBIUN determinará dónde y cómo estarán disponibles los materiales.

Las principales conclusiones a las que se llegó fueron las siguientes:

- Las competencias informacionales e informáticas así como las relacionadas con el trabajo

cooperativo forman parte de lo que debería convertirse en una competencia transversal, incluida en el complemento al título y las guías docentes; aunque existen diversas posibilidades de conseguirlo.

- Tenemos los mismos problemas y afrontamos similares situaciones. A pesar de que no existe una única solución –o precisamente por ello– debemos aprovechar todas las oportunidades y aprender los unos de los otros, compartiendo experiencias.
- La planificación de la ALFIN es esencial. Tiene que partir de la realidad con la que contamos y estar preparada para aportar soluciones ante cualquier situación.
- Los aliados son fundamentales, destacando entre ellos el PDI, con especial protagonismo de los coordinadores de los grados. Sin olvidar al resto de los servicios universitarios.
- Los alumnos no son los únicos destinatarios de la formación; el PDI también necesita reciclar sus competencias, además de adaptar sus metodologías y la Biblioteca puede apoyar en dicho reciclaje.
- Los bibliotecarios deben afrontar los cambios tecnológicos, los nuevos retos que suponen y su función como formadores o de apoyo en la formación. Es fundamental programar la formación para formar en competencias (“para formar hay que estar formados”).
- La evaluación de las competencias es fundamental porque permite mejorar y comprobar que se consiguen los objetivos. Es más adecuada cuando se realiza mediante un proceso prolongado en el tiempo.
- La difusión de la formación en competencias es fundamental: debe segmentarse según destinatarios para ser efectiva. En este sentido es también esencial difundir los logros de la formación para conseguir la visibilidad de las acciones que realiza la Biblioteca
- Debemos hacer uso de todas las herramientas que tenemos a nuestra disposición; especialmente de las plataformas docentes.
- Debemos seguir utilizando la plataforma para incluir más experiencias, fomentando la publicación en abierto. Los responsables de la línea 1 determinarán cómo se llevará a cabo.

- Es importante que la CRUE sirva de paraguas de nuestras reivindicaciones.

Colaboración CRUE-TIC y REBIUN

Ambas sectoriales de la CRUE iniciaron su colaboración en 2008. A finales de ese año se decidió que se constituyera un grupo de trabajo mixto permanente.

La primeras jornadas conjuntas tuvieron lugar en marzo de 2008 en la Universidad Politécnica de Valencia con el nombre de *Jornadas Conjuntas de las Comisiones Sectoriales de la CRUE: Rebiun y TIC*.

La segunda jornada fue en 2009, ya englobada dentro de las Jornadas CRAI de REBIUN, que eran las séptimas (las sextas, celebradas en Pamplona, tuvieron un alto componente ALFIN). Desde entonces han tenido lugar dos:

- **VII Jornadas CRAI (2009)** “Competencias informacionales e informáticas en el ámbito universitario” <<http://138.100.200.6/eventos/JornadasCRAI/postseminario.html>> Se mostraron especialmente las buenas prácticas en bibliotecas universitarias españolas <<http://www.ucm.es/BUCM/blogs/boletinbibliotecario/722.php>>
- **VIII Jornadas CRAI (2010)** “Aplicación en el mundo laboral de las competencias informacionales e informáticas (CI2)” <<http://web.ua.es/es/jornadas-crai/postjornadas.html>>. Se habló de qué es lo que se solicita en el mundo laboral, cómo se incorporan los egresados universitarios al mismo y qué experiencias se están dando para mejorarlo <<http://www.ucm.es/BUCM/blogs/boletinbibliotecario/1716.php>>.

En el apartado de modelos se desarrolla el contenido del documento que redactó el grupo de trabajo mixto en que se defiende la inclusión de las competencias informáticas e informacionales en los planes de estudio; al tiempo que se menciona cuál podría ser el modelo CI2.

Por otra parte, este grupo también se ha encargado de la elaboración de **dos vídeos para promover dichas competencias**, con dos destinatarios diferentes: uno más informal para los estudiantes y otro más formal para toda la comunidad universitaria. Están disponibles en:

- Competencias informáticas e informacionales en un mundo digital (el “informal”) <<http://130.206.3.200:8080/mpv/crue.html>>

- Competencias informáticas e informacionales: ¿qué papel juegan las universidades? <<http://130.206.3.200:8080/mpv/crue2.html>> Contiene entrevistas para divulgar la necesidad de las CI2 en el aprendizaje permanente

"Modelos": Buenas prácticas del CAUL y CI2

Igual que sucede con el resto de la biblioteca, ya hemos hablado de normas y modelos sobre bibliotecas universitarias, e incluso de la adaptación de esos modelos a la realidad cambiante, como en el caso de SCONUL y las competencias digitales.

Buenas prácticas para desarrollar la ALFIN

En el caso concreto de REBIUN se ha optado por adaptar a las peculiaridades de España las buenas prácticas elaboradas por el CAUL (Council of Australian University Librarians) <http://www.rebiun.org/export/docReb/guia_buenas_practicas.doc> para desarrollar la ALFIN, buscando en buena medida la inclusión de las competencias informacionales dentro del currículo, ya que estas competencias son consideradas una responsabilidad de todos los componentes de la educación superior. Así lo recoge en sus diferentes apartados:

- En la **planificación estratégica** se dirige al nivel institucional, diseñando y englobando las competencias de acuerdo con las normas institucionales y la visión de la institución, apoyando su adquisición, estableciendo mecanismos de comunicación en la comunidad universitaria e implicando a profesores, investigadores, bibliotecarios e informáticos.
- En la **planificación administrativa** una vez más implica a todas las instancias para conseguir fondos que doten de personal, recursos y formación continua, se reconozca y fomente la colaboración entre diferentes profesionales, se incorporen las competencias informacionales de manera formal dentro de los planes de estudios y además de permitir evaluar y mejorar se proporcione marketing y publicidad.
- En su **implementación** se refiere a la planificación y desarrollo de los planes de estudio, deteniéndose en las metas y objetivos (compatibles con los programas de la universidad), los resultados evaluables, los retos y oportunidades, la fusión de las competencias en el contexto académico, la colaboración en la enseñanza y el aprendizaje, la existencia de una buena práctica

pedagógica o el establecimiento de diferentes niveles en la enseñanza de las competencias.

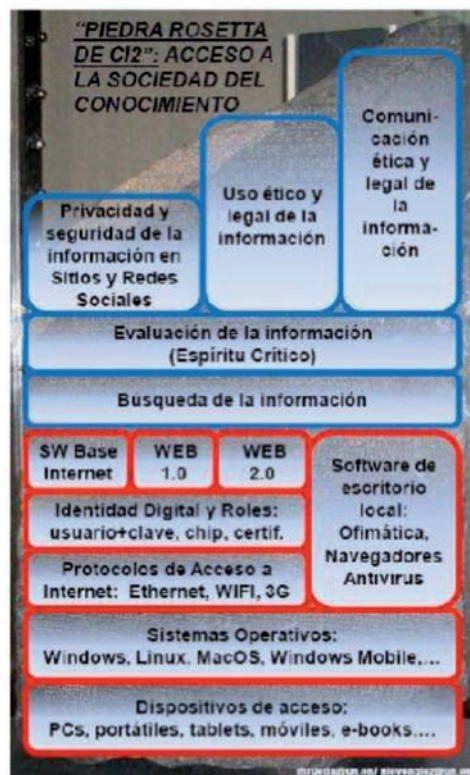
Lo que debe realizar el personal implicado; entre ellas, promocionar las competencias informacionales y el aprendizaje a lo largo de la vida, aprender a elaborar planes de estudio y a evaluar, recibir formación y evaluaciones periódicas, intervenir en actividades divulgativas dentro y fuera de la universidad...

CI2: Competencias informáticas e informacionales



<http://bib.us.es/aprendizaje_investigacion/formacion/images/logo_ci2.PNG>

También se está desarrollando el modelo CI2, fruto de la colaboración entre sectoriales que hemos mencionado. En la imagen podemos ver la que han llamado la *Piedra Rosetta de CI2*, elaborada en la Universidad de Sevilla. Parece existir una dicotomía entre los soportes y los contenidos pero es sólo una ilusión: no se entienden unos sin otros,



como ya mencionamos al comienzo del documento. Destacamos la inclusión de un apartado dedicado a la privacidad y seguridad de la información, consecuencia de la realidad que ha convertido a los consumidores en productores y de las posibilidades técnicas (que podrían parecer contrapuestas) de reutilización y de control de la información.

Hemos comentado, de la mano de Nieves González (2010a), en el apartado de recapitulación sobre normas y definiciones cómo las competencias informacionales e informáticas se incluían bajo el concepto de competencias digitales.

La competencia digital es la combinación de conocimientos, habilidades y capacidades, en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales.

Fundamenta estas competencias digitales en 5 dimensiones que generan 5 capacidades.

Las **dimensiones**, que están tomadas de Boris Mir, son:

1. Del **aprendizaje**: transformación de la información en conocimiento y su adquisición.
2. **Informacional**: obtención, evaluación y tratamiento de la información en entornos digitales.
3. **Comunicativa**: comunicación interpersonal y social.
4. De la **Cultura digital**: las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital.
5. **Tecnológica**: alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales.

Y las **5 capacidades asociadas a medios y entornos digitales**:

1. Aprender y generar conocimientos, productos o procesos.
2. Obtener, evaluar y organizar información en formatos digitales.
3. Comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales.
4. Actuar de forma responsable, segura y cívica.
5. Utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales.

Para una posible aplicación práctica del modelo, el grupo de trabajo mixto de REBIUN y CRUE-TIC aprobó un documento titulado *Las compe-*

tencias informáticas e informacionales en los estudios de grado (2009) en el que:

- Abogan por su reconocimiento como competencias transversales en los estudios de grado que se desarrollan de acuerdo a los principios de Bolonia
- Se busca contribuir a la mejora de los nuevos modelos docentes al tiempo que incrementar el uso y aprovechamiento de los recursos técnicos y de información
- Se pretende redefinir la oferta formativa de los Servicios de Biblioteca e Informática
- Se definen lo que son las competencias informáticas e informacionales
- Se plantean diferentes modelos de integración en los planes de estudio
- Se proponen los contenidos generales que deberían incluir para –junto a los objetivos de aprendizaje– conseguir el objetivo general de “adquirir los conocimientos necesarios para desenvolverse en la Sociedad del Conocimiento y ser capaz de utilizar las TIC adecuadamente para así poder localizar, evaluar, utilizar y comunicar la información en cualquier ámbito de especialización” (p. 10).

Buenas prácticas en bibliotecas universitarias españolas

A veces suena extraño el concepto de buenas prácticas. Más que contraponerse a otras que se considerarían “malas” lo que se pretende es acudir a ejemplos que reúnen los criterios que se definen a nivel general y que pueden servir de guía a quienes desean incluir determinadas actividades en sus centros. Mencionaremos, sin exhaustividad, algunas de ellas.

Si lo que se pretende es conseguir que la ALFIN se convierta en una asignatura transversal reconocida en las nuevas titulaciones acordes al plan de Bolonia, hay un ejemplo evidente: la asignatura “Técnicas de búsqueda y uso de la información”, que imparte la Carlos III en el primer curso de todas sus titulaciones con una estrecha colaboración entre docentes y bibliotecarios.

La Universidad de La Laguna aporta también una asignatura con 3 créditos ECTS, fruto del buen trabajo de sus bibliotecarios y de la complicidad de una parte del profesorado. Han dejado en acceso abierto sus materiales dentro del Taller de Granada

que acoge el II Encuentro de Responsables de ALFIN de bibliotecas universitarias españolas.

La Universidad Pompeu Fabra ha diseñado cursos sobre CI2 (recordemos que la misma persona es responsable de los servicios informáticos y de los bibliotecarios) que se imparten dentro del primer trimestre en asignaturas de primer curso con 6 ECTS. Han propuesto la integración de las competencias informacionales e informáticas dentro de los estudios de grado.

En el Taller de Granada encontraremos mención a otras bibliotecas universitarias, como la de Burgos que acaba ver reconocida una asignatura.

Si por buenas prácticas entendemos el establecimiento de un plan de ALFIN general para toda una Universidad, tenemos los de la Universidad de Sevilla y el de la UOC, que hemos mencionado en el apartado de planificación.

También disponemos de un ejemplo un tanto diferente, en el que se mezclan las redes sociales, el “aprender haciendo” en colaboración: el caso de UNIA con su Espacio-Red de Prácticas y Culturas Digitales <<http://practicadigitales.unia.es/modulo-transversal/modulo-transversal-para-la-adquisicion-de-competencias-digitales.html>>

Buena parte de estas iniciativas pueden encontrarse en diferentes foros. Como hemos mencio-

nado antes puede verse en la web de las VII Jornadas CRAI <<http://138.100.200.6/eventos/Jornadas-CRAI/postseminario.html>> o en comentarios sobre las mismas <<http://www.ucm.es/BUCM/blogs/boletinbibliotecario/722.php>>.

Otras podrán encontrarse en el citado Taller de Granada, y en un breve tiempo, esperemos que todas queden enlazadas en el espacio dedicado a bibliotecas universitarias dentro de ALFARED.

Otro tipo de buenas prácticas es la cooperación. Varias de las bibliotecarias más expertas en el área están difundiendo sus conocimientos por diferentes bibliotecas universitarias (Carmen Julia Hernández) o públicas (Nieves González).

Un apunte de última hora: cuando estábamos a punto de enviar la revisión final del texto, recibimos la noticia⁹⁸ de la publicación de un monográfico sobre competencias informacionales y digitales en la Educación Superior en la “Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento” de la UOC. La sola mención de quienes participan en dicho monográfico (Manuel Area, Juan de Pablos Pons, Cristóbal Pasadas, Miguel Ángel Marzal, José Antonio Gómez y Carmen Julia Hernández) ya indica que será necesario tenerlo como referencia.

CRUE
TIC
Comisión Sectorial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
REBIJUN
Red de Bibliotecas Universitarias

POLITÉCNICA

VII Jornadas CRAI
"Competencias informacionales e informáticas en el ámbito universitario"
4 y 5 junio 2009

Estás en Inicio / Estudios

01. OBJETIVOS	Competencias informacionales e informáticas en el ámbito universitario Por segundo año consecutivo, dos sectoriales de CRUE, Rebiun y CRUE /TIC, organizan conjuntamente estas Jornadas, las VII de Rebiun dedicadas a difundir el concepto de Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación. Este año, coincidiendo con el proceso de elaboración de los nuevos planes de grado y postgrado en las universidades españolas, las Jornadas estarán dedicadas a resaltar la importancia y necesidad de que los planes de estudio incorporen diferentes competencias transversales, entre las que destacan el uso de herramientas informáticas y la habilidad en la búsqueda, el análisis y la gestión de la información, tal y como se desprende de las recomendaciones de los libros blancos de los títulos de grado de la ANECA. A nivel internacional, la integración de ambas competencias en los estudios superiores ya es una realidad y, en países como Estados Unidos y Australia, esta integración se ha establecido en la política nacional de educación. En Europa, en el contexto del proceso de Bolonia, son múltiples los países que incorporan estas competencias en los planes docentes: Francia, Gran Bretaña, Finlandia, etc. En estas Jornadas, Universidades Europeas de gran prestigio presentarán sus planes y actuaciones en este ámbito. Las actuaciones en el contexto español se contemplarán en una sesión de buenas prácticas en la que participarán universidades españolas con una larga trayectoria de actuaciones de este tipo. Las Jornadas van dirigidas a los responsables académicos de servicios universitarios, a los profesionales que trabajan en los servicios informáticos y en los servicios bibliotecarios y a todos aquellos que trabajan en el ámbito de los servicios de apoyo al aprendizaje, la docencia y la investigación para los que esta etapa por la que atraviesan las universidades es una ocasión para transformar el actual sistema de enseñanza en un modelo de aprendizaje utilizable a lo largo de toda la vida.
02. DIRIGIDO A	
03. METODOLOGÍA	
04. PROGRAMA	
05. EVENTO SOCIAL	
06. LUGAR	
07. ALOJAMIENTO	
08. FECHAS	
09. INSCRIPCIÓN	
10. POSTJORNADAS	
11. COMITÉ CIENTÍFICO	

VII Jornadas CRAI. Competencias informacionales e informáticas en el ámbito universitario (2009)
<http://www.upm.es/eventos/JornadasCRAI/index.html>

⁹⁸ <<http://www.alfared.org/blog/bibliotecas-universitarias/830>>

Bibliotecas públicas

Las *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas* <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124654s.pdf>> de 2001 la definen así: “Una biblioteca pública es una organización establecida, respaldada y financiada por la comunidad, ya sea por conducto de una autoridad u órgano local, regional o nacional, o mediante cualquier otra forma de organización colectiva. Brinda acceso al conocimiento, la información y las obras de la imaginación gracias a toda una serie de recursos y servicios y está a disposición de todos los miembros de la comunidad por igual, sean cuales fueren su raza, nacionalidad, edad, sexo, religión, idioma, discapacidad, condición económica y laboral y nivel de instrucción.”

Esta declaración se une al *Manifiesto IFLA/UNESCO sobre la Biblioteca Pública* de 1994, complementado por el reciente *Manifiesto por la Biblioteca Multicultural* de 1999. Se constituyen así en la espina dorsal del mundo de las bibliotecas públicas⁹⁹. En el primero incluye entre las misiones de la biblioteca pública las de “apoyar tanto la educación individual y autodirigida como la educación formal a todos los niveles y la de “facilitar el desarrollo de habilidades informacionales y digitales”.

Su enunciado da idea de la importancia de la biblioteca pública al mismo tiempo que nos muestra la complejidad para abordar cualquier tipo de tarea en ella dado que los intereses, expectativas y necesidades son muy heterogéneos fundamentalmente porque se dirige a cualquier tipo de personas; incluyendo las que se encuentra en situaciones de exclusión social (incluye por ejemplo las bibliotecas de cárceles o que cuentan con servicios a presos).

Por otra parte, son las que tienen que responder al extenso “periodo” de educación no formal dentro del aprendizaje a lo largo de la vida. Y, en muchas ocasiones, se ven abocadas a suplir las deficiencias (o la inexistencia) de otro tipo de bibliotecas, como las escolares.

Esta realidad es lo que hace que en ocasiones utilice unas herramientas de organización y/o de atracción relativamente diferentes al de otro tipo

de bibliotecas, que afectan tanto a la organización como al tipo de servicios que ofrece.

José Antonio Gómez y Cristóbal Pasadas (2007) repasan la situación de la ALFIN en las bibliotecas públicas. En realidad, al situar el marco general de la ALFIN, realizan casi un estado de la cuestión de la ALFIN en el momento de su redacción.

Nos muestran, al analizar su situación en algunos países en los que los sistemas bibliotecarios están más desarrollados, cómo

- No es una prioridad (Canadá)
- La mayor parte de la tarea se centra en la alfabetización tecnológica (EE.UU.)
- Dan importancia sobre todo a asegurar el acceso a la información en línea y se preguntan por qué las bibliotecas públicas no se han “colocado en el corazón mismo de esta prodigalidad tecnológica” (Australia).
- En algunos países, como Dinamarca colaboran con las bibliotecas escolares.
- En muchos otros se apunta a la falta de recursos.

Al introducirse en la realidad española destacan similares situaciones y problemas. Uno de los más evidentes es la necesidad de suplir el vacío de las bibliotecas escolares allí donde no existen.

Consideran necesario promover entre las autoridades de todo nivel la concienciación sobre la necesidad de la ALFIN, sin olvidar a los profesionales de la información no siempre conscientes de (o dispuestos a reconocer) sus virtudes. Veamos algunos de los problemas que mencionan:

- La falta de recursos
- La ausencia de la ALFIN en las cualificaciones profesionales y las competencias básicas
- La necesidad de crear programas ALFIN específicos para bibliotecas públicas
- La mayoría de la profesión está al margen de la ALFIN o se preocupa más de teorizar que de crear aplicaciones prácticas; además adolecen de formación específica
- La dificultad de hacer actuaciones específicas para nuevos grupos de usuarios atraídos por los servicios que proporcionan las redes de comunicación

⁹⁹ Manifiesto IFLA/UNESCO sobre la Biblioteca Pública <<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/span.htm>>. Manifiesto por la Biblioteca Multicultural <<http://www.ifla.org/VII/s32/pub/MulticulturalLibraryManifiesto-es.pdf>>. También habría que considerar el *Manifiesto sobre Internet* <<http://archive.ifla.org/III/misc/im-s.htm>> de 2002.

- La escasa cooperación entre sectores implicados en la ALFIN y la alfabetización a lo largo de la vida
- La dificultad para integrar la ALFIN en marcos curriculares estandarizados que tengan en cuenta el contexto heterogéneo

El Grupo de Trabajo de Alfabetización informacional del Consejo de Cooperación Bibliotecaria publicó en febrero de 2009 un informe titulado *Hacia la alfabetización informacional en las bibliotecas públicas españolas* (2009).

Pone en contexto los conceptos relacionados con la ALFIN y el papel que se solicita desde diferentes ámbitos a las bibliotecas públicas, habla de los bibliotecarios formadores y de la necesidad de establecer alianzas y cooperar. Se realiza un diagnóstico de cuál es la situación en las bibliotecas públicas españolas, señalando:

- Dificultades en la definición de ALFIN y también desconocimiento por parte de los responsables de los centros
- Ausencia de planificación, que se traduce en la falta de establecimiento de objetivos concretos a conseguir con la formación. A ello se une la falta de integración en planes más amplios.
- Es minoría quien realiza formación de usuarios y pocas las que realizan ALFIN. Con predominio de actividades relacionadas con la alfabetización digital y sin contemplar apenas la formación no presencial.
- Los objetivos y contenidos no están dirigidos, en la mayor parte de los casos, a sectores concretos de usuarios. La mayoría están dirigidos al público infantil y juvenil.
- No hay presupuesto específico para estas actividades y sólo en ocasiones se cuenta con salas para la formación
- Es conveniente desarrollar las páginas web e introducir herramientas de la web 2.0 para potenciar la participación social y la interacción
- Hay contados casos de cooperación con otras bibliotecas e instituciones.

Se hacen una serie de recomendaciones:

- Difundir el concepto y el término ALFIN
- Promover su incorporación en la misión de la biblioteca o en el plan estratégico

- Recopilar ejemplos de buenas prácticas
- Crear una especie de observatorio de ALFIN que estudie y analice tendencias, evolución, materiales, estrategias, modelos...
- Definir las competencias de los bibliotecarios formadores
- Promover la participación en proyectos y programas cooperativos
- Promover programas o planes de formación y reciclaje especializados para el personal
- Potenciar la plataforma ALFARED

El amplio abanico de situaciones y usuarios que deben incluir las bibliotecas públicas dificulta la elaboración de programas globales; no obstante se pueden mencionar iniciativas parciales.

Puesto que también acogen a público infantil y en buena medida llenan el hueco de las bibliotecas escolares, algunos de los modelos, normas y/o buenas prácticas de este tipo de bibliotecas son aplicables a las públicas.

En el recién mencionado informe se aludía como ejemplo de programa de ALFIN, aunque destinado más bien a un sector concreto de los usuarios, al **proyecto PULLS** (Public Libraries in the Learning Society)¹⁰⁰ en el que participaron bibliotecas catalanas. Son unas directrices sobre centros de aprendizaje abierto en las bibliotecas públicas europeas, destinadas especialmente a adultos, por lo que se tienen en cuenta los presupuestos de la educación dedicados a ellos.

Explican cómo elegir los grupos objetivo que recibirán la formación, los diferentes métodos de formación de usuarios (incluyendo el aprendizaje a distancia y el digital), las modalidades de formación del personal (con referencia a las mentorías y el trabajo en red), consejos sobre las infraestructuras y cuestiones sobre la evaluación y el marketing. Finaliza considerando la ventaja del establecimiento de redes y de la cooperación entre organizaciones.

Enlazan con ejemplos de buenas prácticas; entre los que se encuentran los de algunas bibliotecas españolas, como la Fundación Germán Sánchez Rui Pérez.

Este proyecto tiene en cuenta tres previos:

¹⁰⁰ El proyecto puede consultarse en <http://www.diba.es/biblioteques/documentspdf/pulls_directrius_castella.pdf>.

- **TUNE** <http://sacm.jccm.es/biblioteca_regional/doc/The_TUNE_Model_spa.pdf> (Training of Library Users in a New Europe) (2005) que buscaba un modelo de formación de usuarios, en el que se planteaban las cuestiones clásicas de la planificación, el análisis del entorno, el marketing, la formación y la evaluación. Se explica cómo el modelo se aplicó en 4 bibliotecas: las de Helsinborg, la de Randres, la Regional de Castilla-La Mancha y la Regional Oton Zupancic. Se finaliza con ejemplos de buenas prácticas destinados a la tercera edad, a los niños y a principiantes en TIC. Entre ellos se encuentra uno dirigido a la tercera edad que desarrollaremos un poco más a continuación.



- **CALIMERA** <<http://www.calimera.org/countries/Spain.aspx>> (Cultural Applications: Local Institutions Mediating Electronic Resource Areas) (2005) recoge 23 pautas de buenas prácticas dirigidas al uso de las nuevas tecnologías y los servicios que pueden aportar en la sociedad contemplando la integración social, la educación formal y no formal, el desarrollo económico y social, modelos de trabajo y aspectos legales, entre otros. Una buena parte de las pautas (12 de 23) se dirigen a las TIC, incluyendo aspectos como el multilingüismo, la personalización o las personas con discapacidad. En cada uno de los apartados se recogen buenas prácticas clasificadas por países; además de normativa y documentos relevantes sobre cada cuestión particular.

- **Hybrid Learning Environments** <<http://www.aakb.dk/sw66859.asp>> de bibliotecas danesas.

El ejemplo que se menciona en TUNE es una aportación de **Javier García Gómez** y **Antonio Díaz Grau** (1999) dedicado a personas de la tercera edad, un sector cada vez más amplio en un país con nuestra pirámide de población. Buscan formarlos en las TIC, introducirlos en las políticas de extensión cultural, ayudarles a sacar partido de la información, cubrir sus necesidades de ocio y tiempo libre para atraerlos como usuarios.

Proponen hacer un estudio de esta población, para poder planificar unos niveles de formación que desglosarán en actividades: definen varios escenarios, teniendo en cuenta a los que no pueden acudir a la biblioteca por estar internados (combinarían formación y extensión bibliotecaria). No olvidan hablar del equipo de trabajo, de los materiales necesarios, la elaboración de un calendario ni la necesidad de evaluación.

Los mismos autores (2007) plantean varias dinámicas de trabajo diferentes para distintos tipos de usuarios; en concreto: estudiantes de enseñanza básica y media, estudiantes universitarios, personas mayores, inmigrantes, “vecinos con biblioteca nueva”.

Establecen un programa para cada uno de ellos, que lógicamente incluyen pasos similares. No olvidan el fundamental análisis de las necesidades del grupo a formar que determinará los objetivos de la formación ni la necesaria retroalimentación del sistema tras la pertinente evaluación.

Dedican un apartado a la formación en TIC, fundamentalmente en línea. Y ocupan la parte final de su trabajo a destacar ejemplos de buenas prácticas en programas de formación de usuarios, en formación en TIC, en orientación sobre el uso de la biblioteca y visitas guiadas a través del Servicio de Información y Referencia.

La **Fundación Germán Sánchez Ruipérez** <http://www.fundaciongsr.es/formacion/presentacion_formacion> es referencia obligada en el campo de la formación de usuarios, siendo citada por todos los estudios. Incluye cursos dirigidos a docentes, a profesionales de la biblioteca y a familias, con modalidades presenciales, semipresenciales y en línea; abarcando la promoción de la lectura, la literatura infantil y juvenil, las bibliotecas escolares e infantiles... Destaca su Centro In-

ternacional de Tecnologías Avanzadas (CITA) <<http://www.citafgsr.org/cita>> con campus virtual, zona de debate sobre temas punteros, blogs... y su propio canal multimedia <<http://217.116.9.134/fundacion1/index.asp?Multicanal=FU1&programa=PR11&emision=1>>

También se menciona como ejemplo de implicación en la formación a la **Biblioteca Pública de Tarragona** con una amplia oferta, especialmente en TIC, que puede conocerse desde la sección Servicios de la web de dicha biblioteca¹⁰¹.

Buena parte de las bibliotecas públicas, encorsetadas por sus escasos recursos, están aprovechando las **posibilidades de la Web 2.0** para hacerse más visibles, aliarse con los nuevos hábitos lecto-escritores de los usuarios más jóvenes y contrarrestar las deficiencias a que de otro modo les abocarían los recursos insuficientes. El ejemplo más paradigmático es la Biblioteca de Múskiz <<http://www.muskiz-liburutegia.org/>> que se sirve de prácticamente todas las tecnologías de la red social para dar información y referencia, para *glocalizar* su biblioteca:

- RSS para las novedades en cada uno de los sectores de usuarios, diferenciados fundamentalmente por edades.
- Vídeos breves para mostrar cómo funcionan las herramientas de la web social o para enseñar las nuevas adquisiciones.
- Google Maps para crear itinerarios literarios.
- Firefox para mejorar el uso del catálogo.
- Snapshots para previsualizar lo que encontramos detrás de un enlace.
- Blogs para promocionar y describir la colección y obtener feedback...
- Biblioconsola para poder acceder desde dispositivos móviles, incluyendo juegos...
- Flickr para recoger imágenes fijas
- Etiquetado social para recuperación de contenido y relacionarlo con bases de datos especializadas
- Twitter para mensajes cortos con noticias “percederas” (una especie de avisos o última hora)

- Chat para poder conversar con el bibliotecario (sea o no una consulta de referencia)
- Uso de Netvibes y Ginger para página institucional personalizada

Podríamos decir que no se trata de ALFIN pero además de suponer un acercamiento a los usuarios del mañana conlleva un elemento de formación y destrezas en lo que cada vez son más el papel y el bolígrafo de hoy.

En este sentido es de destacar el **Plan ALBA** <<http://planalba.pbworks.com/>> (Alfabetización en Bibliotecas de Andalucía) (Nieves González 2010a) con el que la Junta de Andalucía ha buscado la formación de numerosos bibliotecarios de las bibliotecas públicas en competencias digitales y en herramientas y aplicaciones de la Web 2.0, con el objetivo de que les permita entenderse con los usuarios, las utilicen en la prestación de servicios, se sirvan de ellas para formar a los usuarios y las incluyan en sus programas de formación en competencias digitales.

María Pinto y Dora Sales (2007) recogen algunas iniciativas que se llevan a cabo en bibliotecas públicas. También lo hacen, con otras autoras, en *Alfabetización múltiple desde la biblioteca pública: experiencias y propuestas* (2009):

- Formación en línea para bibliotecarios de la Fundación Bertelsmann <<http://www.fundacionbertelsmann.org/cps/rde/xchg/SID-175494CA-6C8FD0EB/fundacion/hs.xsl/4843.htm>>
- Caja Mágica <<http://www.cajamagica.net/>> Recursos para aprender a leer y escribir.
- Educared <<http://educalia.educared.net/educared/jsp/primaria/programes/programes.jsp>> Página de la obra social la Caixa con diferentes programas monográficos.
- Educalia <<http://educalia.educared.net/educared/jsp/primaria/jocs/jocs.jsp>>: juegos interactivos para aprender (dentro de la web anterior).
- AFFAMER <<http://www.tragalibros.org/>> Animación a la lectura y la escritura

¹⁰¹ Véase <<http://www20.gencat.cat/portal/site/Biblioteques/menuitem.d53ec0fb15f5e5b009671410b0c0e1a0/?vgnnextoid=32bab12fd84c0110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=32bab12fd84c0110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextmt=default>>

Para cuestiones multiculturales estas autoras destacan los siguientes recursos:

- El Centro Catalán de la UNESCO <<http://www.unescocat.org/es/areas/escuela-de-formacion>>
- Bibliotecas por la convivencia <<http://gestionamadrid.org/bpcm/servlet/Servidor?opcion=Recursos&anio=2005>>
- Andalucía entre culturas <<http://www.juntadeandalucia.es/cultura/ba/c/>>
- Biblioteca abierta <http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1132041999026&idConsejeria=1109266187272&idListConsj=1109265444710&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&sm=1109265843983>
- Punto de empleo en la Biblioteca Regional de Murcia <<http://www.bibliotecaregional.carm.es/Biblioteca/faces/br-biblioteca-punto-empleo>>

Biblioteca Pública de Vancouver <http://www.vpl.vancouver.bc.ca/library/details/getting_started_spanish>

Biblioteca Pública de Brooklyn <http://www.brooklynpubliclibrary.org/parents_teachers.jsp>

Los híbridos

Si al inicio del apartado de bibliotecas hablábamos de la complejidad de definir distintos tipos de biblioteca, la tarea se hace más ardua cuando nos encontramos con bibliotecas que tienen dos funciones, o cuando se establece una cooperación entre diferentes tipos de biblioteca, aspecto este último que cobra una cierta entidad en la medida que la manera de suplir las deficiencias de determinadas bibliotecas como las escolares, es su cooperación con alguna pública relativamente cercana.

En el primer caso podríamos encontrarnos con bibliotecas universitarias que hacen el papel de bibliotecas nacionales, bibliotecas nacionales divididas en varias unidades, las que son universitarias además de públicas, las regionales que actúan como públicas...

El segundo caso es el que abordan Miguel Ángel Marzal y Pablo Parra (2009), de un modelo que

aunque tiene muchos años cobra un mayor protagonismo ahora con la importancia del *e-learning* y la web 2.0 (o la semántica) en la sociedad de la información, que conllevan una construcción colaborativa del conocimiento y un aprendizaje colaborativo convirtiendo a las bibliotecas de los centros educativos en el espacio más adecuado para introducir la ALFIN. Hablan del concepto de *Joint-use* (“una práctica, con más de un siglo de antigüedad, en la cual dos o más suministradores de servicios bibliotecarios proporcionan servicios diferentes atendiendo a sus usuarios en el mismo edificio”) y los modelos existentes (estadounidense, inglés, australiano) señalando sus perspectivas y apuntando a su viabilidad en mundos virtuales.

Subrayan sus ventajas e inconvenientes. Entre las **ventajas**:

- Aumento del número de usuarios
- Eliminación de la duplicación de materiales
- Costes compartidos
- Bibliotecas con un mayor horario de apertura
- Presencia de bibliotecarios profesionales en centros escolares
- Amplitud de la colección
- Disposición de un servicio de biblioteca en comunidades pequeñas
- Mayor acercamiento entre la población y los centros educativos
- Mejor acceso de la población a la formación continua y al aprendizaje para toda la vida
- Mayor amplitud de usuarios
- Financiación común
- Optimización de recursos
- Mejora de la calidad de los servicios, de la imagen de la biblioteca y de la satisfacción de los usuarios

Entre las **desventajas**:

- Ausencia de ahorro económico
- Diferencia en los objetivos
- Escasa formación del personal
- Dificultades para satisfacer la gran variedad de necesidades de los usuarios
- Rechazo de los adultos a utilizar una instalación escolar en horario lectivo
- Restricciones para el uso de algunos materiales

Recursos de información

En un mundo como el que habitamos hoy día, ¿qué pretendemos abarcar con un epígrafe así? ¿Qué subconjunto de subconjunto tomaremos como conjunto válido?

Creo que una buena parte de los recursos ya han sido expuestos de una manera u otra y volverán a aparecer en la relación que sigue, con un breve comentario.

Repositorios y fuentes generales

- **Infolit Global** <<http://www.infolitglobal.info>> Acoge un repositorio internacional de recursos sobre ALFIN. Era una de las asignaturas pendientes que se requería en las primeras grandes reuniones de expertos. Se llevó a cabo gracias a la colaboración entre la UNESCO y la Sección de ALFIN de la IFLA. Ha habido algunas críticas en cuanto a si no sería mejor en vez de realizar un macrodepósito mundial realizar varios depósitos limitados geográficamente. Si bien es cierto que puede ser muy difícil de gestionar un gran depósito también lo es tener que conocer multitud de ellos diseminados. Si optáramos por esta opción tendríamos que utilizar algún tipo de recolector similar a los utilizados con los repositorios institucionales. Dentro de ese espacio hay otro elemento importante, el **State-of-art Report**. Como hemos dicho busca ser un estado de la cuestión de la ALFIN en el mundo, que a sus vez recopila fuentes de información. Se está estudiando convertirlo a un formato más fácilmente actualizable (como una wiki).
- El **Taller de Formación de Formadores** <<http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/course/view.php?id=3>> es una excelente fuente de información con multitud de recursos

muy bien escogidos que tocan todos los aspectos de la ALFIN y se encuentra en la plataforma Moodle de la Biblioteca de la Universidad de Granada.

- **ALFARED** <<http://www.alfared.org/>> es otra fuente de información que será muy importante en nuestra lengua si alcanza los objetivos que se ha marcado. Pretende convertirse en un depósito y/o referencia de todas las experiencias que tengan lugar en los diferentes tipos de biblioteca.
- **IL: Information Literacy** <<http://www.informationliteracy.org.uk>> es una página web dedicada a la ALFIN que se creó gracias al apoyo de CILIP, SCONUL, Eduserv, School Library Association, MLA (Museum, Libraries & Archives) y The Higher Education Academy: Information & Computing Sciences Subject Centre. Una de sus editoras, Ruth Stubbings, es miembro del Comité Permanente de la Sección de ALFIN de la IFLA.
- **EDUTEKA: Tecnologías de Información y Comunicaciones para la Enseñanza Media y Básica** <<http://www.eduteka.org>> es una excelente web con multitud de recursos para el aula. Recoge ejemplos de varios modelos y desarrolla totalmente el Modelo Gavilán, que es propio.
- **Proyecto de Lectura para Centros Escolares** <<http://sol-e.com/plec/index.php>>. Página web creada con el patrocinio del Ministerio de Cultura, el Plan de Fomento de la Lectura, la Federación de Gremios de Editores de España y la FGSR. Recoge diferentes enlaces relacionados con el mundo escolar. Entre ellos directorios de bibliotecas, sugerencias de lectura, documentos sobre primaria, secundaria y ba-

chillerato, experiencias prácticas (entre ellas los proyectos digitales integrados de Rosa Piquín) y recursos didácticos para el mundo de la educación.

- **Desarrollo de Habilidades Informativas** <<http://bivir.uacj.mx/dhi/Default.asp>> se encuentra en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, con larga tradición en encuentros sobre ALFIN.
- **21st Century Information Fluency** <<http://21cif.com/>> Todo tipo de recursos sobre las competencias en información digital, incluyendo un modelo.
- **ALFINBUC** <<http://www.ucm.es/BUCM/alfin/index.php>> Es la página destinada a la formación en la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. Participa en el *Literacy Project* <<http://www.google.com/intl/es/literacy/index.html>> de Google, recopila muchos de los recursos mencionados aquí y recoge en su apartado de *videos*, la grabación de varias conferencias <<http://www.universia.tv/ES/VIDEOS/TAG/brecha%20digital/TODOS-LOS-VIDEOS>> del curso de verano “*Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: el papel de las bibliotecas*”.

Blogs, wikis y fuentes personales

- **Alfabetización Informacional 2.0** <<http://www.netvibes.com/nievesglez>> El Netvibes de Nieves González recopila muchísima información relacionada con ALFIN, especialmente en su vertiente 2.0.
- **Information Literacy Weblog** <<http://information-literacy.blogspot.com>> es ya un clásico de la ALFIN internacional, que alimenta Sheila Webber, actualmente miembro del Comité Permanente de la Sección de ALFIN de la IFLA.
- **ALFINCOLOMBIA** <<http://alfincolombia.blogspot.com>> es una web cada vez más activa y con más recursos cuyo principal responsable es Alejandro Uribe Tirado: Además de interesantes posts (véase sino el que establece *relaciones entre definiciones y definidores de ALFIN* <<http://alfincolombia.blogspot.com/2009/12/interrelaciones-entre-veinte.html>>), hace uso de las principales herramientas de la web 2.0 e incluso del mundo virtual, como Second Life y utiliza toda la columna derecha para incluir información muy diversa y rica: definiciones,

normas, programas y cursos, documentos fundamentales, repositorios, libros, revistas, artículos, congresos, presentaciones, videos...

- **ALFINENARGENTINA** <<http://alfinenargentina.blogspot.com/>> es un blog que mantiene Ángela Chiesa. Junto a las noticias que aparecen regularmente también recopila enlaces a recursos ALFIN en todo el mundo, destacando en este caso los dedicados a otros países iberoamericanos y la inclusión de enlaces a juegos que ayudan a aprender.
- **ALFINURUGUAY** <<http://alfinuruguay.blogspot.com>> mantenido por Sandra García Rivadulla.
- **ALFINSALUD: Alfabetización informacional en Ciencias de la Salud** <<http://alfabetizacionccss.blogspot.com>>. M^a Teresa García Ballesteros mantiene un blog que se centra en un campo específico de la ciencia. Forma parte del Grupo de Trabajo sobre ALFIN del Consejo de Cooperación Bibliotecaria.
- **Carpeta Integral de Ejercicios de Competencias informativas para el Aprendizaje** <<http://www.jesuslau.com/cia/pro.html>> es un documento creado por Jesús Lau que puede asimilarse a un portafolio personal sobre ALFIN.
- **e-Learning for librarians: an ideas playground** <<http://library.queensu.ca/wiki/elearning/doku.php>> Espacio wiki para compartir ideas sobre el diseño y desarrollo de herramientas e-learning para la ALFIN.
- **2.0 meets Information Fluency** <<http://informationfluency.wikispaces.com/>> Wiki con muchos recursos sobre Information Fluency, incluye perfil de bibliotecarios, derechos de autor, bibliotecas escolares...
- **Information Literacy and web 2.0** <<http://infolitweb20.blogspot.com/>>

Organizaciones

- **UNESCO. Programa de Información para Todos** <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=21293&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- **IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions). Information Literacy Section** <<http://www.ifla.org/en/information-literacy>>.

- ACRL (Association of College and Research Libraries) <<http://www.acrl.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/infolit.cfm>>.
- AASL (American Association of School Librarians) <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/guidelinesandstandards.cfm>>.
- CAUL (Council of Australian University Librarians) <<http://www.caul.edu.au/info-literacy/index.html>>.
- ANZIIL (Australian & New Zealand Institute for Information Literacy) <<http://www.anziil.org/>>.
- SCONUL (Society of College, National and University Libraries) <http://www.sconul.ac.uk/topics_issues/info_literacy/>.
- National Forum in Information Literacy <<http://www.infolit.org/resources.html>>.
- CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professionals) <<http://www.cilip.org.uk/get-involved/advocacy/learning/information-literacy/pages/default.aspx>>.
- ENSIL (European Network for School Libraries and Information Literacy) <<http://www.ensil.eu>>.
- NORDINFOLIT (The Nordic Council for Scientific Information) <<http://www.nordinfolit.org/default.asp?nid=59>>
- LILAC (Librarians' Information Literacy Annual Conference) <<http://www.lilacconference.com/dw/index.html>>
- Creating Knowledge <<https://ck-vi.uib.no/index.php/creatingknowledge/2010/sched-Conf/overview>> Conferencia anual de Nordinfolit. En esta dirección se tiene acceso a las anteriores: <<http://www.congress.utu.fi/creatingknowledge2008/#>>

Revistas en acceso abierto

- Journal of Information Literacy <<http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/index>> Mantenedida por CILIP.
- Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education <<https://noril.uib.no/index.php/noril>>. Publicada por la Universidad de Bergen.
- Communications in Information Literacy <<http://www.comminfolit.org/index.php/cil/index>>. Parte de los números en acceso abierto.

Tutoriales

Los hay de muy diferentes características; algunos de ellos bastante atractivos. Incluimos algunos ejemplos (están también en ALFINBUC):

- Search & Write <<http://www.sokogskriv.no/english/>>: un tutorial de la Universidad de Bergen¹⁰² (en inglés).
- InfoSphere <<http://www.bib.umontreal.ca/info-sphere/sciences/index.html>>: para aprender a hacer una búsqueda de información eficaz por la Universidad de Montreal (en francés).
- Viko <<http://www.ntnu.no/viko/en/>>: guía para la alfabetización informacional de la Universidad de Trondheim.
- Safari: una expedición a través del mundo de la información <<http://www.open.ac.uk/safari/>>: la herramienta para buscar y manejar la información de la Open University del Reino Unido (en inglés).
- OLAS: Information Literacy Online <<http://library.wit.ie/olas/intro.html>>: Waterford Institute of Technology Libraries (en inglés).
- PILOT <<https://pilot.library.qut.edu.au/index.jsp>>: tutorial ALFIN de la Universidad de Queensland (en inglés).

Materiales educativos

En el apartado de materiales educativos podríamos hablar en primer lugar de los *Open Courseware* que no son sino cursos en línea gratuitos que diferentes instituciones han puesto a disposición del público en general. No sirven para conseguir una titulación; pero es posible que muchos sean mejores que los cursos que dan derecho a ella (previo pago). El pionero fue el MIT <<http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/home/home/index.htm>>, y siguieron su estela en muchos lugares, como en España con *Universia* <<http://mit.ocw.universia.net>>. Hay un Consorcio Internacional de este tipo de cursos que cuenta con una página web <<http://www.ocwconsortium.org/use/use-dynamic.html>> en la que se relacionan las universidades que proporcionan estos cursos de modo gratuito.

La *Open University* es un híbrido entre los *Open Courseware* y los recursos que mostramos a conti-

¹⁰² En él ha intervenido la actual presidenta de la Sección de ALFIN de la IFLA

nuación. Desde Open Learn <<http://www.open.ac.uk/openlearn/home.php>> se puede acceder a multitud de cursos y recursos de información que están dispuestos mediante Moodle o similar. Un ejemplo sobre ALFIN: *Key skill assessment unit: information literacy*, disponible en <<http://openlearn.open.ac.uk/course/view.php?id=2962>>.

The Gateway to 21st century skills <<http://www.thegateway.org/about>> Un ejemplo de híbrido de una sede web que reúne materiales al mismo tiempo que enlaza con entidades relacionadas con la educación que proponen sus propios cursos, previo pago, es, proyecto del Departamento de Educación de los Estados Unidos.

Teaching for Information Literacy <<http://cms0.lskysd.ca/pd/home>> es una iniciativa canadiense que pretende aportar información y materiales a los estudiantes para que puedan tomar las decisiones oportunas en el contacto con la información, con gran importancia a las nuevas tecnologías. Su lema es “Living to Learn”

También hay otra serie de recursos que recoge distintos tipos de **materiales educativos**, que en ocasiones, son tutoriales:

- **Intute** (Virtual Training Suite) <<http://www.vts.intute.ac.uk>>: en realidad es un híbrido, puesto que es una recopilación de tutoriales para cursos de diferentes disciplinas.
- **LION** (Library Information Literacy Online Network) <<http://liontv.blip.tv>>: otro híbrido, con la particularidad de que en este caso son tutoriales dinámicos de recursos de información (bases de datos, herramientas bibliotecarias...) realizados con programas similares a Camtasia Studio, Adobe Captivate o Exelearn.
- **ANTS** <<http://ants.wetpaint.com>> fomenta la misma idea, e incluye un documento de directrices sobre cómo hacer tutoriales animados en línea, disponible en <<http://www.acts.twu.ca/Library/antsguidelines2008.htm>>.
- **MERLOT** (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching) <http://www.merlot.org/merlot/materials.htm>: más de 20.000 recursos de más de 18 tipos que abarcan todas las disciplinas. Se puede filtrar la información tanto por temas como por tipos. Uno de estos se refiere a repositorios de objetos de aprendizaje incluyendo casi 500.

Podemos encontrar iniciativas en castellano:

- **Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje** <<http://www.laclo.espol.edu.ec>> (LACLO) cuenta con un buscador de estos objetos en la Federación Latinoamericana de Repositorios (FLOR) <<http://ariadne.cti.espol.edu.ec/lacloFinder>> y forma parte del proyecto GLOBE <<http://www.globe-info.org/es>>, de nivel internacional.
- El **Proyecto Agrega** <<http://www.proyectoagrega.es/default/Inicio>> incluye muchos recursos de diferente índole en una página web atractiva, apoyada por varios ministerios españoles y relacionada con el Programa Internet en el Aula del *Plan Avanza2* <<http://www.planaanza.es/Paginas/Inicio.aspx>>. Dirigido a alumnos no universitarios y profesores, recoge los contenidos del curriculum en España; pero puede adaptarse o servir para cualquier otro entorno.
- El **Banco de recursos de Educarex** <<http://www.educarex.es>> también es interesante, ya que muestra el trabajo realizado por una comunidad autónoma española que desde el principio ha defendido el uso de software libre en la administración pública y en la educación.
- El **Instituto de Tecnologías Educativas** <<http://www.ite.educacion.es>> del Ministerio de Educación dispone de una página web con mucha información, para el ámbito no universitario en el que agrupa la información dependiendo a qué público se dirige: profesores, alumnos, padres... En sedes web muy amplias cabe la posibilidad de no encontrar información relevante o a determinados departamentos que tienen buena documentación. Este es el caso del **Observatorio del CNICE** <<http://observatorio.cnice.mec.es/>>, que reúne materiales interesantes de apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación.
- **MOREA** (Múltiples Objetos Reutilizables para la Enseñanza y el Aprendizaje) <<http://www.usc.es/morea>> ha sido creado por la Universidad de Santiago de Compostela.

Otro punto de vista es el de **Wikisaber** <<http://www.wikisaber.es>> que busca compartir entre todos; pero que requiere registro previo (y pide demasiados datos para el mismo).

Bibliografía

- ABELL, Angela... [et al.] (2004). Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). En: *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n. 77, p. 79-84. [Consulta: 29 de 2010]. Disponible en <http://www.aab.es/pdfs/baab77/77a4.pdf>.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Título de grado en Información y Documentación: Libro blanco*. Madrid: ANECA. 241 p. [Consulta: 21 de mayo de 2010]. Disponible en: http://www.aneca.es/media/150424/libroblanco_jun05_documentacion.pdf.
- Alfabetización múltiple desde la biblioteca pública: experiencias y propuestas* (2009). María Pinto... [et al.]. Buenos Aires: Alfagrama. 222 p. ISBN 978-987-1305-47-6.
- ALONSO MARTÍN, José Antonio (2008). *Bibliotecas 2.0 for profes: dinamización de bibliotecas con herramientas web*. 61 p. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://www.tictarragona.com/2009/11/bibliotecas-2-0-for-profes>.
- ANGULO MARCIAL, Noel (2003). Normas de competencia en información. *BiD: textos universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, n. 11. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://www.ub.es/bid/11angul2.htm>.
- AREA MOREIRA, Manuel (2006). *La enseñanza universitaria en tiempos de cambio: el papel de las bibliotecas en la innovación educativa*. Jornadas CRAI de REBIUN (Burgos, 10-12 de mayo de 2006).
- AREA MOREIRA, Manuel (2007). *Adquisición de competencias en información: una materia necesaria en la formación universitaria*. Documento marco de REBIUN para la CRUE. [Consulta: 5 de junio de 2010]. Disponible en: <http://www.rebiun.org/export/docReb/Adquisiciondecompetencias.doc>.
- AREA MOREIRA, Manuel (2009). *Elementos pedagógicos que intervienen en la aplicación de la ALFIN (Alfabetización informacional)*. (II Seminario Biblioteca, aprendizaje, ciudadanía, Vilanova, 22-23 de enero). [Consulta: 9 de junio de 2010]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/manarea/alfin-alfabetizacin-informacional-presentation>.
- BEETHAM, Helen; MCGILL, Lou; LITTLEJOHN, Allison (2009). *Thriving in the 21st century: Learning Literacies for the Digital Age (LLIDA project): Executive Summary, Conclusions and Recommendations: A JISC funded study*. [Consulta: 29 de mayo de 2010]. Disponible en: <http://caledonianacademy.net/spaces/LLiDA/uploads/Main/LLiDAreportJune09.pdf>.
- BENITO MORALES, Félix (2001). *La educación documental en la biblioteca escolar*. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/bibliotecas/html/encuen/art3.htm>.
- BENITO MORALES, Félix (2007). ¿Qué es alfabetización informacional? En: *Pinakes: la revista de las bibliotecas escolares de Extremadura*, n. 3, 4 p. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://pinakes.educarex.es/numero3/descargas/colaboraciones2.pdf>.
- BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA (2010). I Plan de Acción: Programa CI (competencias en gestión de la información) en la BUS. Sección Apoyo a la Docencia e Investigación. Realizado por Nieves González. [Consulta: 9 de junio de 2010]. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/29087898/Plan-de-accion-CI-de-la-BUS-2010>.
- Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: el papel de las bibliotecas* (2008). Coordinado por José Antonio Gómez Hernández, Antonio Calderón Rehecho y José Antonio Magán Wals. [Consulta: 29 de enero de 2010]. 202 p. (Documentos de Trabajo de la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid; 2008/1). Disponible en: <http://eprints.ucm.es/8224/>. ISBN: 978-84-691-3466-5.
- BUCKHARDT, Joanna M.; MACDONALD, Mary C. y RATHERMACHER, Andrée J. (2003) *Teaching information literacy: 35 practical standards-bases exercises for college students*. Chicago: American Library Association. 106 p. ISBN 0-8389-0854-3.

- BYRNE, Alex (2005). La alfabetización informacional desde una perspectiva global: el desastre agudiza nuestras mentes. En *Anales de Documentación*, n. 8, p. 7-20. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1571/1631>.
- CALDERÓN REHECHO, Antonio. (2006) *La evaluación de páginas web*. [Consulta: 22 de mayo de 2010]. Disponible en: <http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=334>.
- CODINA, Lluís (2003). *Metodología de análisis y evaluación de recursos digitales en línea* [en línea]. Octubre 2003. [Consulta: 10 de junio 2010]. 55 p. Incluye ejemplos y fichas de análisis. Disponible en: <http://www.lluiscodina.com/metodos/metodov6.doc>.
- Competencias informacionales y digitales en la educación superior* (2010). Coordinado por Manuel Area Moreira. [Consulta: 3 de agosto de 2010]. 62 p. En *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* Vol, 7, n. 2. Monográfico en el que se incluyen contribuciones de Manuel Area, Juan de Pablos Pons, Cristóbal Pasadas, Miguel Ángel Marzal, José Antonio Gómez y Carmen Julia Hernández. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-competencias-informacionales-y-digitales-en-educacion-superior>.
- Las competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado* (2009). Documento elaborado por la Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN. 13 p. [Consulta: 7 de junio de 2010]. Disponible en: http://www.rebiun.org/doc/documento_competencias_informaticas.pdf.
- CUEVAS CERVERÓ, Aurora (2007). *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. 253 p. (Biblioteconomía y administración cultural; 158). ISBN 978-84-9704-284-0.
- CUEVAS CERVERÓ, Aurora y MARZAL, Miguel Ángel (2007). La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. En *Anales de Documentación*, n. 10, p. 49-70. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/1082/1132>.
- CUEVAS CERVERÓ, Aurora y VIVES I GRACIA, Josep (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. En *Anales de Documentación*, n. 8, p. 51-71. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/1541/1601>.
- DURBAN ROCA, Glòria (2006). *Competencia en el acceso y uso de la información: concreción para la Educación Primaria y Secundaria*. [Consulta: 4 de junio de 2010]. Disponible en: <http://www.bibliotecaescolar.info/documents/competenciacastellano.pdf>.
- DURBAN ROCA, Glòria (2009a). *El qué y para qué de la biblioteca escolar: reflexión en torno a su implementación como recurso educativo útil*. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: http://www.bibliotecaescolar.info/varis/biblioteca_implementacion.pdf.
- DURBAN ROCA, Glòria (2009b). Tensiones y distensiones: reflexión en torno a la situación actual de la biblioteca escolar. En *Libro Abierto*, n. 35, febrero. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/MisPdf/articulos/tensiones.pdf>.
- DURBAN ROCA, Glòria (2010). *La biblioteca escolar, hoy: un recurso estratégico para el centro*. Barcelona: Graó. 121 p. (Biblioteca de Aula; 273). ISBN 978-84-7827-911-1.
- Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros* (2000). José Antonio Gómez Hernández... [et al.]. Murcia: KR. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/4672/>. ISBN 84-88551-63-0. Contiene capítulos monográficos dedicados a fundamentos de ALFIN, educación primaria y secundaria, educación universitaria, archivos y biblioteca escolar.
- EUROMEDUC (2009). *Media literacy in Europe: controversies, challenges and perspectives*. 192 p. [Consulta: 7 de junio de 2010]. Disponible en: http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf.
- GARCÍA GÓMEZ, Javier y DÍAZ GRAU, Antonio (1999). Diseño de un programa de formación de usuarios aplicado al sector de población de la Tercera Edad. En *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, año 14, n. 57, p. 23-38. [Consulta: 10 de junio de 2010]. Disponible en: http://www.aab.es/Joomla/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=59.
- GARCÍA GÓMEZ, Javier y DÍAZ GRAU, Antonio (2007). Formación de usuarios y alfabetización informacional: dinámicas de trabajo en bibliotecas públicas. En *Acción pedagógica en organizaciones artísticas y culturales*. Editado por Roberto Gómez de la Iglesia. Vitoria-Gasteiz: Grupo Xabide.P. 215-247. ISBN 84-92-1274-9-8. [Consulta: 10 de junio de 2010]. Disponible en: <http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/mod/resource/view.php?id=181>.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio (2007). *Alfabetización informacional: cuestiones básicas*. En: *Anuario ThinkEPI*, p 43-50. [Consulta: 25 de enero de 2010]. Disponible en: http://www.thinkepi.net/notas/2007_09.pdf.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio (2008). Aprender a enseñar competencias informacionales a los usuarios: avances en la formación profesional en España. En: *ThinkEPI*, 17 de noviembre de 2008. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://www.thinkepi.net/aprender-a-ensenar-competencias-informacionales-a-los-usuarios-avances-en-la-formacion-profesional-en-espana>.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio (2009). Las bibliotecas escolares en España ante una nueva década: brotes verdes e incertidumbres.. En: *ThinkEPI*, 10 de diciembre de 2009. [Consulta: 4 de junio de 2010]. Disponible en:

- <http://www.thinkepi.net/las-bibliotecas-escolares-en-espana-ante-una-nueva-decada-brotes-verdes-e-incertidumbres>.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio y LICEA DE ARENAS, Judith (2005). El compromiso de las bibliotecas con el aprendizaje permanente. La alfabetización informacional. En *Información, conocimiento y bibliotecas en el marco de la globalización neoliberal*. Gijón: TREA, p. 145-180. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://www.um.es/gtiweb/jgomez/publicaciones/aprendizajepermanentebibliotecas.pdf>.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio y LICEA DE ARENAS, Judith (2009). La alfabetización informacional en el entorno hispanoamericano. En *Anales de Documentación*, n. 12, p. 93-106. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/70261/67731>.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio y PASADAS UREÑA, Cristóbal (2007). Alfabetización informacional y biblioteca pública: bases y tareas para una agenda de desarrollo. En *Information Research*, v. 12, n.3. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://informationr.net/ir/12-3/paper316.html>.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ DE VILLAVICENCIO, Nieves (2010a). *Alfabetización digital en bibliotecas públicas de Andalucía: documento marco Plan Alba*. 60 p.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ DE VILLAVICENCIO, Nieves (2010b). Helping students become literate in a digital, networking-based society: a literature review and discussion. En *The Informational Information & Library Review*, XX, p. 124-136. [Consulta: 7 de junio de 2010]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iilr.2010.04.012>.
- Hacia la alfabetización informacional en las bibliotecas públicas españolas* (2009): informe del Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional del Consejo de Cooperación Bibliotecaria. 57 p. [Consulta: 9 de junio de 2010]. Disponible en: http://travesia.mcu.es/portalmn/jspui/bitstream/10421/1303/1/ALFIN_en_BP_2009.pdf.
- Information and IT literacy: enabling learning in the 21st century* (2004). Editado por Allan Martin y Hannelore Rader. London: Facet. 284 p. ISBN 1-85604-463-7.
- JENKINS, H. (2008). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Chicago: McArthur Foundation. 72 p. [Consulta: 21 de junio de 2010]. Disponible en: http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF.
- JOHNSTON, Bill y WEBBER, Sheila (2007). Cómo podríamos pensar: alfabetización informacional como una disciplina de la era de la información. En *Anales de Documentación*, n. 10, p. 491-504. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/290/269>.
- LAU, Jesús (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. Último borrador. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://archive.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>. Hay traducción al castellano anterior: LAU, Jesús (2004). *Directrices internacionales para la alfabetización informativa*. 14 p. Versión breve para realizar aportaciones. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://bivir.uacj.mx/DHI/DoctosNacioInter/Docs/Directrices.pdf>.
- LICEA DE ARENAS, Judith (2007). La evaluación de la alfabetización informacional. Principios, metodologías y retos. En *Anales de Documentación*, n. 10, p. 215-232. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/1161/1211>.
- LINDAUER, Bonnie Gratch (2006). Los tres ámbitos de evaluación de la alfabetización informacional. En *Anales de Documentación*, n. 9, p. 69-81. [Consulta: 9 de junio de 2010]. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1411/1461>.
- MANO GONZÁLEZ, Marta de la y MORO CABERO, Manuela (2009). La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y Documentación. En *bid: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, n. 23, diciembre. [Consulta: 22 de mayo de 2010]. Disponible en: <http://www.ub.es/bid/23/delamano2.htm>.
- MARQUÉS GRAELLS, Pere (2005). *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*. 15 p. [Consulta: 22 de mayo de 2010]. Disponible en: <http://sectec.ilce.edu.mx/cite/documentos/antologia/iiiib.pdf>.
- MARQUÉS GRAELLS, Pere (2008). *Las competencias digitales de los docentes (aportaciones del Foro TICEMUR 2008)*. [Consulta: 22 de mayo de 2010]. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/docs/ticemurforo3.doc>.
- MARQUÉS GRAELLS, Pere (2009). *Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje con las TIC (2008)*. [Consulta: 22 de mayo de 2010]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/peremarques/cmo-mejorar-la-enseanza-y-el-aprendizaje-con-las-tic>.
- MARTÍNEZ, Dídac (2003). *El Centro de Recursos para al Aprendizaje CRAI. El nuevo modelo de la biblioteca universitaria*. Consulta: 5 de junio de 2010. Disponible en: http://www.aab.es/pdfs/gtbu_crai.pdf.
- MARZAL, Miguel Ángel y PARRA VALERO, Pablo (2009). La cooperación de la biblioteca escolar y la pública: alfabetización en información, "biblioteca integrada" y el mundo virtual. En: *Revista General de Información y Documentación*, 19, 212-241. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/byd/11321873/articulos/RGID0909110221A.PDF>.

- MENOU, Michel J. (2004). La alfabetización informacional dentro de las políticas nacionales sobre tecnologías de la información y comunicación (TICs): la cultura de la información, una dimensión ausente. En *Anales de Documentación*, n. 7, p. 241-261. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/3771/3671>.
- MERLO VEGA, José Antonio (2006). La profesión de archivos, bibliotecas y centros de documentación: ¿Dónde estamos? ¿Dónde tenemos que estar? Las claves de la visibilidad y algunas ideas para querernos. En *La profesión de archivos, bibliotecas y centros de documentación: jornada estratégica de revitalización*, (Bilbao, 21 septiembre de 2006). Consulta: 3 de junio de 2010. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/7266/>.
- MUELLER, Jon (2008). *Assessing critical skills*. Santa Bárbara, CA: Linworth.
- NIJBOER, Jelke and HAMMELBURG, Esther (2010). Extending media literacy: a new direction for libraries. En *New Library World*, v. 111, n. 1/2, p. 36-45. DOI 10.1108/03074801011015676.
- PINTO MOLINA, María y SALES, Dora (2007). Alfabetización informacional para una sociedad intercultural: algunas iniciativas desde las bibliotecas públicas. En: *Anales de Documentación*, n. 10, p. 317-333. [Consulta: 30 de enero de 2010]. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/1221/1271>.
- PINTO MOLINA, María; SALES, Dora y OSORIO, Pilar (2008). *Biblioteca universitaria, CRAI y alfabetización informacional*. Gijón: Trea. 245 p. ISBN 978-84-9704-343-4.
- PIQUÍN, Rosa y REY, Ana (2005). Proyectos documentales integrados en la BE/CREA. ¿Qué son? ¿Cómo hacerlos? En. *Libro abierto: Bibliotecas Escolares de la Provincia de Málaga*, n. 21. [Consulta: 29 de enero de 2010]. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~sptmalaga/m45b102/media/docum/libroabierto21.pdf>.
- Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (2009). Coordinadores: Juan Ignacio Pozo y M. Del Puy Pérez Echeverría. Madrid: Morata. 231 p. ISBN 978-84-7112-598-9.
- REBIUN (2008) *Guía de buenas prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales en las universidades españolas*. Elaborada por el Grupo de Trabajo ALFIN de REBIUN, adaptada de la obra del CAUL “Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: a guideline” (2004). [Consulta: 7 de junio de 2010]. Disponible en: http://www.rebiun.org/export/docReb/guia_buenas_practicas.doc.
- SCONUL (2004). *Learning outcomes and Information Literacy*. 76 p. [Consulta: 29 de mayo de 2010]. Contiene ejemplos de cómo aplican el modelo 6 bibliotecas universitarias, incluyendo sus planes de ALFIN. Disponible en: http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/outcomes.pdf.
- SPIRANEC, Sonja and BANEK ZORICA, Mihaela (2010). Information Literacy 2.0: hype or discourse refinement? En *Journal of Documentation*, v. 66, n. 1, p. 140-153. DOI 10.1108/00220411011016407.
- UNESCO. Programa de Información para Todos (IFAP) (2008). *Hacia unos Indicadores de Alfabetización Informacional*. Marco conceptual elaborado por Ralph Catts y Jesús Lau. Traducción al castellano por Lourdes Moreno Pascual. París: UNESCO. 44 p. [Consulta: 21 de mayo de 2010]. Disponible en: <http://wikialfin.pbworks.com/f/IndicadoresAlfinUNESCOborrador%5B1%5D.pdf>.
- Using technology to teach information literacy* (2008). Editado por Thomas P. Mackey y Trudi E. Jacobson. 240 p. ISBN 978-1-5557-0637-1.
- WEBB, Jo y POWIS, Chris (2004). *Teaching information skills: theory and practice*. London: Facet. 223 p. ISBN 1-85604-513-7.

Anexos

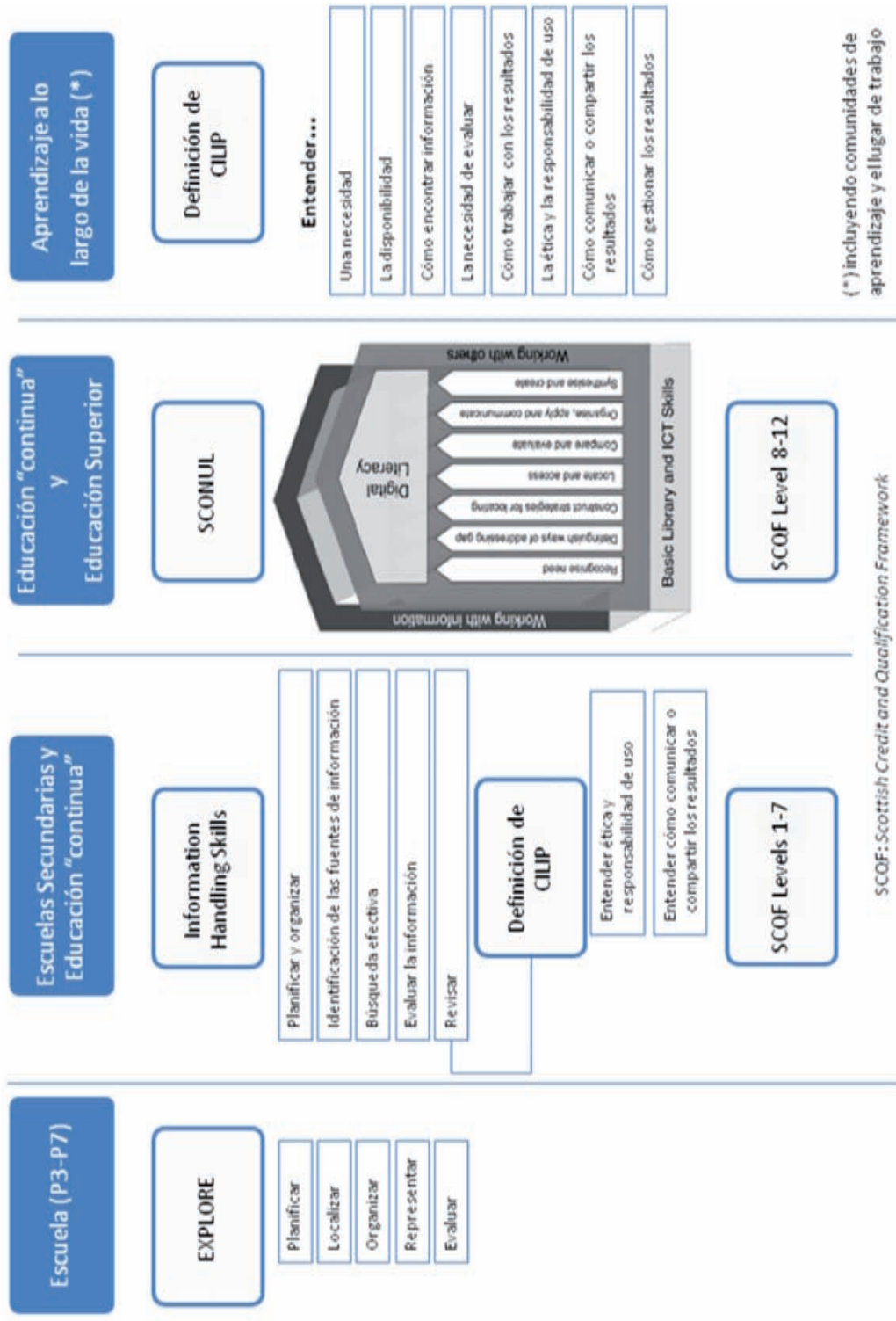
Anexo I
Taxonomía Big Blue de modelos, normas y marcos para la Alfabetización Informacional (Alfin)
Traducción y actualización de Cristóbal Pasadas Ureña
<http://medina-psicologia.ugr.es/biblioteca/mod/resource/view.php?id=162>

	Estados Unidos de Norteamérica					Australia/Nueva Zelanda				Reino Unido	
1	ACRL (2000)	Doyle (1992)	Dupuis (1997)	Rader (1996)	Bruce* (1997)	CAUL (2000)	Bundy (2001)	ANZIL* (2003)	SCONUL (1999)	Big Blue* (2002)	
	Determinar la naturaleza y alcance de la información necesaria	Reconocer la necesidad de información Reconocer que una información completa es la base para una toma de decisión inteligente	Articular cuándo y qué tipo de información se necesita	Formular y analizar las necesidades de información	Alfin como utilización de tecnologías de la información para recuperación y comunicación de la información	Reconocer la necesidad de información y determinar la naturaleza y alcance de la información necesaria	Reconocer la necesidad de información	Reconocer la necesidad de información y determinar la naturaleza y alcance de la información que se necesita	Reconocer la necesidad de información	Reconocer la necesidad de información	
2		Identificar fuentes potenciales de información	Seleccionar las herramientas y fuentes apropiadas, y buscar en ellas eficazmente	Encontrar recursos Seleccionar recursos para las necesidades de información identificadas	Alfin como búsqueda y localización de información en las fuentes.	Acceder a la información necesaria con eficacia y eficiencia	Determinar el alcance de la información necesaria	Encontrar la información que se necesita de manera eficaz y eficiente	Distinguir diferentes formas de cubrir la necesidad de información	Afrontar la necesidad de información	
3	Acceder a la información necesaria con eficacia y eficiencia	Desarrollar con éxito estrategias de búsqueda		Identificar y establecer el valor de las fuentes Evaluar el proceso de búsqueda de información	Alfin como ejecución de un proceso ante la necesidad de información	Evaluar la información y las fuentes de forma crítica e incorporarla a su base de conocimientos y sistema de valores		Evaluar críticamente la información y el proceso de búsqueda de la información	Construir estrategias para localizar la información	Obtener la información	

4	Acceder a las fuentes de información, incluyendo las basadas en ordenadores y otras tecnologías	Registrar y almacenar la información	Afin como control de la información conseguida	Clasificar, almacenar, manipular y reelaborar la información recogida o generada	Acceder a la información necesaria con eficiencia Acceder y usar la información de forma ética y legal	Gestionar la información reunida o generada	Localizar y acceder a la información	Evaluar la información de forma crítica
5	Evaluar la información y las fuentes de forma crítica e incorporarla a su base de conocimientos y sistema de valores	Evaluar los materiales en distintos soportes, medios y formatos	Afin como construcción de una base personal de conocimientos en una nueva área de interés	Ampliar, reelaborar o crear nuevo conocimiento incluyendo los conocimientos anteriores y la nueva comprensión, como individuo o como miembro de un grupo	Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica	Comparar y evaluar la información obtenida de diversas fuentes	Comparar y evaluar la información	Adaptar la información
6	Individualmente o como miembro de un grupo, usar la información de forma eficaz para llevar a cabo una finalidad específica Comprender muchos de los problemas económicos, legales y sociales que rodean a la información, y acceder y usar la información de forma ética y legal	Organizar la información para aplicaciones prácticas Manipular y organizar la información recuperada Comunicar a otros la localización y el contenido de la información hallada	Afin como trabajo con el conocimiento y las perspectivas personales para obtener nuevos puntos de vista	Comprender los problemas culturales, económicos, legales y sociales que rodean el uso de la información, y accede y usa la información de forma ética y legal y con respeto	Incorporar la información seleccionada a la propia base de conocimientos Utilizar la información eficientemente para cumplir una tarea Clasificar, almacenar, manipular y reelaborar la información reunida o generada Comprender las cuestiones económicas, legales, sociales	Aplicar la información anterior y la nueva para construir nuevos conceptos o crear nuevas formas de comprensión	Organizar, aplicar y comunicar la información a otros de forma adecuada a la situación	Organizar la información

			les y culturales en el uso de la información		Alfin como la utilización sabia de la información en beneficio de los demás.			Integrar la información nueva dentro de un corpus de conocimiento ya existente	7	Comunicar la información	Sintetizar y basarse en la información existente, contribuyendo a la creación de nuevo conocimiento	Utilizar la información con sensibilidad y mostrarse sensible a las cuestiones culturales, éticas, económicas, legales y sociales que rodean al uso de la información	Reconocer que la alfabetización informacional es un prerrequisito para el aprendizaje a lo largo de toda la vida	Reconocer que el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la ciudadanía participativa requieren de la alfabetización informacional			Utilizar la información para el pensamiento crítico y la solución de problemas	Otros	Revisar el proceso
--	--	--	---	--	---	--	--	--	---	---------------------------------	---	--	---	---	--	--	---	--------------	---------------------------

Anexo II
 Skills for everyone
<http://caledonianblogs.net/nilfs/files/2009/03draft-information-literacy-framework-1h.pdf> (p. 16)
 Marco escocés para la ALFIN (Adaptación propia)



Anexo III

Marco de marcos relevantes para las alfabetizaciones del aprendizaje
 En Beetham, Helen; McGill, Lou; Littlejohn, Allison (2009). p. 35-38
 (Traducción propia. Se mantiene la notación del original)

Conceptos clave, Ideas marco,	Componentes de las competencias, habilidades, alfabetizaciones	Prácticas – De qué son capaces los que aprenden	Prácticas digitales – Qué son capaces de hacer los que aprenden con las posibilidades de lo digital
<i>Aprender a aprender</i> <i>Metaconocimiento</i> ^{16,19,20,21}	Reflexión Planificación estratégica Autoevaluación, autoanálisis Organización (del tiempo...)	Gestiona el tiempo y las obligaciones del estudio. Aprendizaje y vida equilibrados. Saber cómo y dónde acceder al apoyo. Construir estrategias para aprender, articular metas. Reflexionar sobre el propio aprendizaje y la progresión.	<i>Acceso a la ayuda en línea, incluyendo las comunidades de aprendizaje.</i> <i>Usar las herramientas digitales para gestionar el tiempo y la dedicación.</i> <i>Usar redes digitales y recursos en línea para conseguir aprendizaje en la vida.</i> <i>Diagnosticar necesidades de aprendizaje.</i> <i>Escoger herramientas de aprendizaje adecuadas (ver debajo).</i> <i>Usar herramientas digitales para registrar y reflejar los avances.</i>
<i>Práctica académica, habilidades de estudio</i> ^{22,23,24,25} ²⁶	Comprensión Aprendizaje lector Organización (conocimiento) Síntesis Argumentación Resolución de problemas Habilidades de investigación Escritura académica Habilidades específicas de los temas de una disciplina	Entender los materiales académicos relevantes para la materia. Sintetizar los discursos y el conocimiento académico. Identificar y recoger evidencias relevantes. Evaluar críticamente los argumentos y el ámbito de las evidencias. Investigar y resolver problemas propios de la disciplina. Construir argumentos razonados. Citar fuentes adecuadamente. Examinar los interrogantes de la investigación y resolverlos.	<i>Aprender las ideas académicas usando distintos medios.</i> <i>Organizar las ideas académicas utilizando herramientas digitales.</i> <i>Presentar ideas académicas usando variedad de medios.</i> <i>Usar herramientas de análisis y razonamientos digitalmente.</i> <i>Usar herramientas digitales para deducir o identificar resultados.</i> <i>Usar herramientas bibliografías digitales.</i> <i>Analizar herramientas de datos.</i> <i>Usar herramientas relacionadas con determinadas disciplinas (ej. CAD)</i>
<i>Alfabetización informacional</i> ²⁷ ^{28,29,30,31,32}	Identificación Acceso Organización Evaluación Interpretación Análisis Síntesis Aplicación	Reconocer/identificar las necesidades de información. Localizar y obtener las fuentes de información necesitadas. Evaluar la objetividad, precisión, fiabilidad, y relevancia de las fuentes. Organizar, ordenar y gestionar los recursos. Analizar, reinterpretar, comparar, aplicar, etc. Información (por ejemplo, usando modelos, marcos, protocolos). Producir nuevas combinaciones o significados de información	<i>Usar herramientas de búsqueda, bases de datos científicas y revistas, repositorios, etc.</i> <i>Agregar y reorganizar información en base a una tarea o tema.</i> <i>Evaluar recursos en línea.</i> <i>Sopesar, hacer comentarios y revisar recursos en línea.</i> <i>Usar herramientas y protocolos de análisis de datos digitales.</i> <i>Usar herramientas digitales para gestionar información localmente y de forma remota</i> <i>Compartir, adaptar y enriquecer los recursos de información en comunidades en red.</i>

<i>Habilidades comunicativas y de colaboración</i> ^{33, 34, 35}	Trabajo en equipo Trabajo en red Habilidades de hablar y escuchar (ver debajo para diferentes medios de comunicación)	Encontrar, compartir y construir redes de comunicación. Facilitar grupos. Compartir ideas. Construir conocimiento en colaboración Proyectar identidad.	<i>Usar las TIC para participar en y gestionar redes</i> <i>Usar las TIC para compartir y construir conocimiento</i> <i>Mantener apropiados niveles de privacidad, gestionar la identidad y la reputación digitales</i> <i>Trabajo colaborativo apoyado en el ordenador (CSCW)</i>
<i>Alfabetización en medios (también alfabetizaciones visual, sonora y de vídeo)</i> ^{36, 37}	Lectura crítica Producción creativa	Entender las nociones de audiencia, punto de vista y persuasión. Entender cómo se diseñan los mensajes de los medios. Analizar críticamente los contenidos. Crear mensajes con diferentes medios Desarrollar un estilo personal.	<i>Entender cómo trabajan los medios digitales en términos de audiencia, punto de vista y diseño.</i> <i>Producir mensajes con diferentes medios digitales.</i> <i>Enlazar mediante medios digitales y comunica mediante hipertexto.</i>
<i>Alfabetización en TIC / digital / en ordenador</i> ^{38, 39, 40}	Habilidades de teclado Uso de tecnologías de captura Uso de herramientas de análisis Uso de herramientas de presentación Navegación general Habilidades con la interfaz de usuario Adaptabilidad Agilidad Confianza Exploración		<i>Adoptar fácilmente nuevas herramientas y explorar sus aplicaciones.</i> <i>Escoger y usar un conjunto de herramientas adecuado a la situación.</i> <i>Capturar información y evidencias digitalmente.</i> <i>Presentar la información y las evidencias con diferentes medios.</i> <i>Usar menús de ayuda y otros soportes para construir nuevas habilidades.</i>
<i>Empleabilidad</i> ^{41, 42, 43, 44, 45}	Autogestión Trabajo en equipo Resolución de problemas Conocimiento del negocio y los clientes Innovación Iniciativa	Negociar una posición. Encontrar y presentar soluciones adecuadas a las necesidades. Crear soluciones innovadoras. Presentarse a uno mismo y sus capacidades ante empleadores y clientes. Gestionar el riesgo adecuadamente Habilidades de adaptación continua.	<i>Usar la tecnología digital para presentarse y gestionar la reputación.</i> <i>Usar la tecnología para gestionar el desarrollo profesional continuo</i>
<i>Ciudadanía digital</i> ^{46, 47, 48, 49, 50}	Participación y compromiso Ética / Responsabilidad Responsabilidad personal, política, social	Participate in social groups in a range of roles Behave ethically in professional and personal situations Be safe when interacting with groups and individuals	<i>Understand digital rights and responsibilities</i> <i>Manage digital identities</i> <i>Manage issues of privacy and data ownership</i> <i>Understand moral and human rights in a digital context</i> <i>Understand issues around safety and protection in a digital context</i>

¹⁰³ La empleabilidad abarca todas o gran parte de las otras habilidades pero se incluye como un marco diferente para teorizar sobre ellas y organizarlas; esto es, la producción del que aprende como un trabajador empleado competente. Las habilidades que abarca están relacionadas con alfabetización, habilidades matemáticas, comunicación, TIC.

¹⁰⁴ Abarca muchas otras habilidades pero se incluye como un marco diferente para teorizar sobre ellas y organizarlas; esto es, la producción del aprendiz como un ciudadano competente o miembro de una sociedad más amplia.

Notas del Anexo III

(se ha mantenido la numeración del texto original)

18 Cartwright, Kelly B. (Ed.) (2008). Literacy Processes: Cognitive Flexibility in Learning and Teaching. NY: The Guilford Press
Cartwright, Kelly B. (Ed.) (2008). Literacy Processes: Cognitive Flexibility in Learning and Teaching. NY: The Guilford Press <http://edrev.asu.edu/reviews/rev731.htm>

19 Quintana, C et al. (2005) A Framework for Supporting Metacognitive Aspects of Online Inquiry Through Software-Based Scaffolding in Educational Psychologist, V4, N4. pp 235-244 <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a784751538~db=all>

20 McGuinness, C (1999) From thinking skills to thinking classrooms, DfeS, 1999 <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB115.doc>.

21 Hoskins, B and Deakin Crick, R (2008) Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin? Centre for Research on Lifelong Learning <http://active-citizenship.jrc.it/Documents/learning%20to%20learn/Learning%20to%20Learn%20and%20Civic%20Competences%20FINAL%20final.pdf>

22 i-curriculum –a European framework for defining information skills and a curriculum appropriate for living and learning in the digital age (Primary, Secondary and vocational education) <http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/overview.html>

23 The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland 2007 Quality Assurance Agency for Higher Education <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/EWNI/default.asp#framework>

24 Undergraduate levels framework (OU, UK) 2005 –Centre for Outcomes-Based Education <http://www.open.ac.uk/cobe/docs/KnowAbout/FS4-LevelsFramework.pdf>

25 OU Open Learn Learning framework <http://openlearn.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=188602>

26 General Medical Council (2003) Tomorrows Doctors UK policy document to support medical Schools includes curriculum framework http://www.gmc-uk.org/education/undergraduate/undergraduate_policy/tomorrows_doctors.asp

27 i-curriculum –a European framework for defining information skills and a curriculum appropriate for living and learning in the digital age (Primary, Secondary and vocational education) <http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/overview.html>

28 Seven pillars of information literacy (UK) SCONUL 2003 http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars.html

29 The Big Blue information literacy model (UK) 2006 <http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/ppt/the-model4.ppt> <http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/index.html>

30 Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice 2004 <http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf>

31 Eisenberg (2001) Big six: Information & Technology Skills for Student Achievement (US) <http://www.big6.com/2001/11/19/a-big6%e2%84%a2-skills-overview/>

32 Bruce, C. (1997) The Seven Faces of Information Literacy (Australia) Bruce 1997 <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.php>

33 CSCW matrix <http://en.wikipedia.org/wiki/CSCW>

34 i-curriculum –a European framework for defining information skills and a curriculum appropriate for living and learning in the digital age (Primary, Secondary and vocational education) <http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/overview.html>

35 The NHS Knowledge and Skills Framework (NHS KSF) (2004) Dept. of Health. Appendix 2 Core Dimension 1: Communication http://www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_4090843?IdcService=GET_FILE&dID=5786&Rendition=Web

36 UK Charter for Media Literacy (2006) <http://www.medialiteracy.org.uk/>

37 Media literacy (Ofcom-UK) 2007 –Office of Communications http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/

38 i-curriculum –a European framework for defining information skills and a curriculum appropriate for living and learning in the digital age (Primary, Secondary and vocational education) <http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/overview.html>

39 Digital transformation: a framework for ITC literacy 2002 –International ICT Literacy Panel http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf

40 i2010 - (EU) 2007 initiative equipping people with ICT skills looking at eCompetancy and a pending Digital Literacy Review http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/policy/competences/index_en.htm

41 Employability encompasses all or many of the other skills but is included here as a distinctive framework for theorising about and organising these skills, i.e. the production of the learner as a competent worker/employee. Component skills are those distinctive to this framework: the CBI is also concerned with literacy, numeracy, communication, ICT.

42 Student Employability Profiles, 2004/5, Higher Education Academy, ESECT and Council for Industry and Higher Education Includes a glossary of competencies <http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/Employability/employability542>

43 UK Commission for Employability and Skills (2009) The employability challenge: full report, Appendix C <http://www.ukces.org.uk/pdf/8080-UKCES-Employability%20ChallengeFinal.pdf>

44 Employability skills map, University of Kent. <http://www.kent.ac.uk/careers/sk/skillsmap.htm> (2008)

45 Winterton, J et al. (2005) Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Centre for European Research on Employment and Human Resources Groupe http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method/CEDEFOP_typology.pdf 46 Again, digital citizenship encompasses many other skills but is included as a distinctive framework for theorising about and organising these skills, i.e. the production of the learner as a competent citizen or member of wider society

47 Citizenship For 16-19 Year Olds In Education And Training, FEFC, 2000 http://www.qca.org.uk/qca_4858.aspx

48 Hoskins, B and Deakin Crick, R (2008) Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin? Centre for Research on Lifelong Learning <http://active-citizenship.jrc.it/Documents/learning%20to%20learn/Learning%20to%20Learn%20and%20Civic%20Competences%20FINAL%20final.pdf>

49 Mainguet, C and Baye, A. (2006) Defining a framework of indicators to measure the social outcomes of learning in Measuring the effects of education on health and civic engagement: proceedings of the Copenhagen Symposium OECD 2006 <http://www.oecd.org/dataoecd/15/20/37425733.pdf> 50 de Weerd, M et al. (2005) Indicators for active citizenship and citizenship education: final report. European Commission Research report.

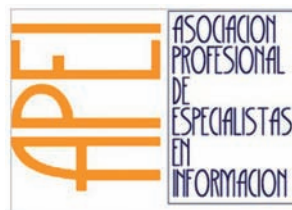
Ya es demasiado tarde. La línea de la noche que marca el plazo para entregar estas letras ha cubierto el horizonte. Seguramente echaré (echaréis) de menos muchas cosas; pero ya no puedo sino quedar a la espera, pensando cómo usaré el ThingusesThink que he pedido para celebrar mis 25 unidades de tiempo.



Antonio (Andoni) Calderón Rehecho es responsable del Servicio de Información y Apoyo a la Docencia e Investigación de la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. Forma parte del grupo de trabajo sobre ALFIN de REBIUN y del grupo de trabajo sobre el mismo campo del Consejo de Cooperación Bibliotecaria. Participó en el I Encuentro de Toledo y en el II Encuentro en Vilanova; así como en los dos encuentros de responsables de ALFIN de bibliotecas universitarias españolas. Ha sido Secretario del Curso de Verano “Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: el papel de las bibliotecas” y codirector de la publicación que se derivó del mismo. Desde 2007 es miembro, y Secretario, del Comité Permanente de la Sección de ALFIN de la IFLA.

INFORMES DE APEI

1. *Informe APEI sobre web social* por Dídac Margaix Arnal. 2008
2. *Informe APEI sobre acceso abierto* por Julio Alonso Arévalo, Imma Subirats Coll y María Luisa Martínez Conde. 2008
3. *Informe APEI sobre usabilidad* por Yusef Hassan Montero y Sergio Ortega Santamaría. 2009
4. *Informe APEI sobre vigilancia tecnológica* por Lara Rey Vázquez. 2009
5. *Informe APEI sobre alfabetización informacional* por Andoni Calderón Rehecho. 2010



<http://www.apei.es>

info@apei.es

2010